

Innovación en Educación Física: didácticas afectivas y estratégicas para la Nueva Escuela Mexicana.

Innovation in Physical Education: affective and strategic teaching approaches for the New Mexican School.

José Antonio Yañez Figueroa¹

¹Supervisor de Educación Física estatal Ixtaczoquitlán

Recibido: 19 de Enero 2026

Aceptado: 29 de Abril 2026

Publicado: 18 de Julio 2026

Resumen

Este artículo de divulgación propone una innovación educativa en el área de Educación Física en el nivel básico, basada en la integración de metodologías vivenciales, afectivas y rigurosas desde el punto de vista metodológico. La reflexión central gira en torno a la transición de una enseñanza convencional, centrada en la ejecución de actividades motrices aisladas, hacia un enfoque activo que privilegia la experiencia emocional y el aprendizaje significativo. Para ello, se detallan estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), entre otras. Implementadas en contextos escolares con el propósito de transformar al estudiante de receptor pasivo de contenidos a un protagonista activo en su proceso de construcción de conocimientos. Estas estrategias fomentan en los alumnos habilidades como la creatividad, la colaboración y la resolución de desafíos, promoviendo ambientes de aprendizaje donde la corporalidad, la afectividad y la participación son ejes centrales. El sustento conceptual del enfoque proviene de corrientes como la psicología humanista y el constructivismo, que destacan la importancia de la dimensión

¹Doctor por la Universidad de Salamanca, Maestro por el Tec de Monterrey y Licenciado por la BENV. Sus líneas de investigación abarcan la formación virtual, laboratorios de innovación social y el movimiento educativo abierto, colaborando con la Cátedra UNESCO/ICDE <https://orcid.org/0000-0002-2743-5616>

afectiva en el proceso educativo y la valorización del conocimiento construido desde la experiencia personal y social. Además, se enfatiza en la necesidad de un equilibrio entre el rigor científico y la sensibilidad pedagógica en la planificación y ejecución didáctica, aspecto que reside en la labor de la función docente y en la sensibilidad de la función supervisora.

Palabras clave: Afectividad educativa, Estrategias didácticas, Educación Física, Innovación educativa, Nueva Escuela Mexicana.

Abstract

This article proposes an educational innovation in the field of Physical Education at the basic education level, grounded in the integration of experiential, affective, and methodologically rigorous approaches. The central discussion focuses on the shift from conventional instruction—centered on the execution of isolated motor activities—to an active approach that prioritizes emotional experience and meaningful learning. To this end, strategies such as Problem-Based Learning (PBL) and Challenge-Based Learning (CBL) are detailed, among others. When implemented in school settings, these strategies aim to transform students from passive recipients of content into active protagonists in the construction of their own knowledge. They foster skills such as creativity, collaboration, and challenge resolution, promoting learning environments where embodiment, affectivity, and participation serve as central pillars. The conceptual foundation of this approach draws on currents such as humanistic psychology and constructivism, which highlight the importance of the affective dimension in education and value knowledge constructed through personal and social experience. Furthermore, the article emphasizes the need for a balance between scientific rigor and pedagogical sensitivity in instructional planning and execution—a balance that relies on the work of teachers and the sensitivity of those in supervisory roles.

Keywords: Educational affectivity, Didactic strategies, Physical Education, Educational innovation, New Mexican School.

Introducción

La Educación Física (EF) evoluciona constantemente para satisfacer las demandas sociales, culturales y pedagógicas. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la EF es un pilar estratégico para formar individuos críticos, conscientes y activos, capaces de interactuar significativamente con su entorno y construir una sociedad justa e inclusiva (Arias et al, 2020). Este artículo subraya la urgente necesidad de innovar en EF, explorando la implementación de didácticas afectivas y estratégicas (Areán, 2026). El objetivo es optimizar el aprendizaje motor, promover el bienestar emocional, fomentar la participación y desarrollar saberes significativos en los estudiantes.

Tradicionalmente, la EF se ha enfocado excesivamente en el rendimiento físico y la técnica deportiva, con diseños curriculares que prescriben el control de cualidades físicas y el aprendizaje de técnicas. Si bien estos aspectos son importantes, la visión contemporánea, especialmente bajo la NEM, exige un enfoque más holístico y humanista (Lugüercho, 2019). No se trata solo de

enseñar movimientos, sino de educar a través del movimiento, cultivando valores, habilidades sociales y una comprensión profunda del propio cuerpo y su interacción con el mundo (Lugüercho, 2019). Esto promueve una mayor disponibilidad corporal y capacidad crítica.

El trabajo de Oltolina-Giordano y Rodríguez-Feilberg (2018) resalta la complejidad de la enseñanza de la teoría de la EF, y la selección de material didáctico por parte de los profesores. Esta investigación, parte del proyecto “Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos”, subraya las dificultades en la transición del “saber sabio” al “saber a ser enseñado” (Oltolina-Giordano y Rodríguez-Feilberg, 2018). La EF enfrenta problemas pedagógicos y debates sobre su estatus como ciencia, técnica o disciplina (Oltolina-Giordano y Rodríguez-Feilberg, 2018). Es crucial que los educadores contextualicen y humanicen el currículo, evitando el mero rendimiento y enfocándose en la corporeidad y motricidad del sujeto.

Las didácticas afectivas y estratégicas son cruciales para abordar los desafíos de la EF, reconociendo la centralidad de las emociones y relaciones en el aprendizaje. Implican crear ambientes seguros y empáticos, donde los estudiantes se sientan valorados y libres de explorar sus capacidades (Acosta, 2017). Esto es vital en EF, un espacio donde la autoimagen y la interacción corporal son prominentes. La formación del profesorado debe integrar saberes de las ciencias sociales y biológicas, considerando aspectos físico-motores, cognitivos, psicoafectivos y socioafectivos (Lafarga y Casterad, 2016). Es fundamental comprender el cuerpo más allá de una visión meramente biologicista, abarcando su complejidad emocional, relacional, cognitiva y ética en contextos socioculturales. La EF debe ser una disciplina pedagógica que integra lo motriz, corporal, cognitivo, afectivo y social, fomentando la aceptación del cuerpo y el respeto a la diversidad (Acosta, 2017). Es necesario superar el predominio del paradigma técnico y funcionalista, que pone énfasis en lo medible y cuantificable.

Las didácticas estratégicas facilitan un aprendizaje profundo y autónomo, empleando enfoques que promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En EF, esto se traduce en diseñar situaciones que demanden no solo ejecución motriz, sino también planificación, toma de decisiones, comunicación efectiva y evaluación (Lafarga y Casterad, 2016). El taller -que se diseñó a partir de las experiencias en la investigación acción con estudiantes de primaria- sobre estrategias didácticas innovadoras enfatiza metodologías activas como el aprendizaje por proyectos, basado en problemas y retos, y la gamificación, entre otras. La articulación entre lo afectivo y lo estratégico es clave. Un clima positivo de aula, basado en empatía y confianza, potencia la efectividad de las estrategias pedagógicas. Estrategias bien diseñadas pueden generar experiencias exitosas que refuercen la autoestima y la motivación intrínseca, contribuyendo al desarrollo integral de la persona en su contexto socioeducativo (Lafarga y Casterad, 2016).

La relevancia de esta innovación se acentúa en el marco de la NEM, que propone un cambio de paradigma hacia una educación inclusiva, equitativa y con una perspectiva de comunidad. La EF, con su capacidad intrínseca para la interacción, el juego y el trabajo en equipo, se posiciona como un laboratorio ideal para la implementación de estos principios

(Budnik, 2020). La NEM busca formar ciudadanos capaces de participar activamente en la transformación social, y para ello, las habilidades desarrolladas en EF -como la cooperación, el liderazgo, la resiliencia y la comunicación no verbal- son indispensables.

Es importante reconocer que la implementación de la innovación requiere una base sólida de investigación y reflexión pedagógica. El estudio sobre la producción de textos y su publicación entre profesionales de la EF, donde solo el 39.4% ha escrito trabajos monográficos y una minoría los ha publicado, a menudo por falta de tiempo, sugiere una brecha entre la práctica docente y la sistematización del conocimiento (García et al, 2020). Esta limitación intelectual y académica, la escasez de titulados superiores a la licenciatura en el área, puede dificultar la difusión de nuevas propuestas didácticas y la reflexión crítica sobre la práctica (Suárez-Zozaya y Muñoz-García, 2016). La creación de comunidades de práctica, la promoción de la investigación-acción entre los docentes y el fomento de espacios para el intercambio de experiencias son cruciales para cimentar una cultura de innovación.

Finalmente, este artículo busca contribuir a la discusión sobre cómo la EF puede transformarse para responder eficazmente a los requerimientos de la NEM. Al proponer la integración de didácticas afectivas y estratégicas, se aspira a una EF que no solo se centre en el movimiento, sino en el movimiento con sentido, con emoción y con propósito (Durán, 2023). Se explorarán, por tanto, los fundamentos teóricos que sustentan estas didácticas, ejemplos de su aplicación práctica en el aula y los beneficios que pueden aportar al desarrollo integral de los estudiantes, preparando el terreno para futuras investigaciones y la consolidación de un enfoque pedagógico renovado y pertinente para el siglo XXI (del Villar-Sandoval, 2025).

Desarrollo: Estrategias didácticas activas en marcha

Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) representa una estrategia didáctica innovadora y fundamental para la EF en el contexto de la NEM, enfocándose en didácticas afectivas y estratégicas. Esta metodología marca un cambio de paradigma, transitando de una enseñanza directiva a una construcción social del conocimiento, donde el alumno es el protagonista central (Barrows, 1996). Esto se alinea con la visión de una EF que prioriza la cinestésica sobre el rendimiento motor, reconociendo su valor educativo integral.

El ABP se fundamenta en la teoría constructivista, promoviendo el conocimiento a través de la interacción con el medio y la colaboración grupal. En la EF, esto se traduce en fortalecer la imagen corporal y los vínculos relacionales al afrontar desafíos en el juego y la expresión corporal. La estrategia fomenta el autoconocimiento, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y el respeto, contribuyendo al desarrollo integral del estudiante en sus dimensiones físico-motora, cognitiva, psicoafectiva y socioafectiva (Hmelo-Silver, 2004).

Este enfoque permite a los futuros docentes establecer objetivos significativos, seleccionar contenidos contextualizados y emplear metodologías innovadoras, garantizando que la EF sea un espacio para el disfrute y el desarrollo de actitudes críticas. En lugar de reducirse al movimiento, la EF se enmarca como una disciplina pedagógica

especializada que integra lo motriz, corporal, cognitivo, afectivo y social, favoreciendo el aprendizaje significativo a través de la problematización del saber (Savery y Duffy, 1995).

Aprendizaje Basado en Retos

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) se posiciona como una estrategia didáctica fundamental para la innovación en EF, alineada con los principios afectivos y estratégicos de la NEM. Esta metodología trasciende la enseñanza tradicional, involucrando a los alumnos en problemáticas reales que exigen soluciones prácticas y creativas, promoviendo una visión integral del ser humano que va más allá de lo meramente biológico (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2015).

El docente en el ABR define un desafío, y es el estudiante quien diseña su propia respuesta a través de un aprendizaje vivencial, transitando de consumidor a productor de conocimiento. Esta aproximación se nutre de la teoría del aprendizaje desde la experiencia, con bases en autores como John Dewey, Jean Piaget, David Kolb, William Kilpatrick y Carl Rogers, lo que le confiere una sólida fundamentación pedagógica (Gallagher y Savage, 2020).

Para 4º grado de primaria, el ABR se vincula al eje de competencia motriz y al componente pedagógico-didáctico del desarrollo de la motricidad. El aprendizaje esperado es que los alumnos combinen diversas habilidades motrices en retos individuales y cooperativos, fomentando la toma de decisiones y la mejora de su actuación (Nichols et al, 2016). Un ejemplo práctico es el diseño de un circuito motriz que desafía capacidades condicionales como la velocidad, fuerza, coordinación y adaptación. En este proceso, los estudiantes no solo ejecutan, sino que crean los ejercicios, organizan el espacio y los materiales, y participan activamente en la retroalimentación, cultivando así la autonomía, el liderazgo y la reflexión sobre sus vivencias motrices.

Aprendizaje por Proyectos

El Aprendizaje por Proyectos (AP) se erige como una estrategia didáctica innovadora y fundamental para la EF, en consonancia con las didácticas afectivas y estratégicas que promueve la NEM. Esta metodología, al permitir una comprensión más integral del ser humano a través de la vivencia del movimiento, se implementa eficazmente con grupos de 5º grado de primaria (Kilpatrick, 1918).

El AP se enfoca en el componente pedagógico-didáctico de la creatividad en la acción motriz, fomentando que los alumnos experimenten diversas formas de interacción y propongan lógicas de juego que generen ambientes de aprendizaje colaborativos. La esencia de la propuesta reside en el desafío de diseñar juegos que integren contenidos académicos como números, letras y desplazamientos, promoviendo así la transversalidad del conocimiento. Este enfoque no solo trabaja sobre la competencia motriz, sino que también contribuye al desarrollo de la personalidad, la inteligencia, la afectividad y las relaciones interpersonales mediante prácticas físicas significativas (Thomas, 2000).

Para validar la experiencia, el equipo de estudiantes entrega una cartulina con la descripción detallada del juego, sus reglas, las necesidades de materiales y espacio, los principales objetivos y una reflexión personal sobre los aprendizajes y desafíos enfrentados. Esta práctica refuerza la autonomía del estudiante y su capacidad de decisión, elementos clave para la formación para la vida y el desarrollo personal, al tiempo que rescata la EF como una disciplina científica que estudia el movimiento humano como agente educativo en un contexto sociocultural (Larmer et al, 2015).

Aprendizaje desde la Investigación

El Aprendizaje desde la Investigación (ADI) emerge como una estrategia didáctica clave para la innovación en EF, especialmente en el contexto de la NEM, al promover didácticas afectivas y estratégicas. Para alumnos de 1º grado de primaria, el ADI se enfoca en el eje de la competencia motriz y el desarrollo de la motricidad, permitiendo la exploración de patrones básicos de movimiento desde una perspectiva cultural (Casey y Dyson, 2021; National Research Council, 2000).

Este enfoque, alineado con la visión de la EF como un proceso integral que educa a través de lo físico, abarca ámbitos cognitivos, afectivos, motores y socioculturales. El proyecto central investiga juegos antiguos y juguetes de los abuelos, donde los niños exploran la combinación de movimientos en diferentes actividades y juegos para favorecer el control de sí. La metodología implica la realización de entrevistas y la búsqueda documental, recuperando conocimientos de la vida cotidiana y propiciando la interacción con el mundo y otros seres (Lenzen et al, 2012; Pedaste et al, 2015).

La experiencia culmina con la escritura de un reporte sencillo creado con el apoyo de sus padres y la aplicación práctica de estos juegos tradicionales en el grupo, lo que fortalece no solo las habilidades motrices y la creatividad en la acción, sino también la identidad comunitaria. De este modo, la acción pedagógica del docente se enfoca en orientar un proceso significativo y constructivo, donde el niño es un sujeto activo que aprende a través de vivencias y del movimiento corporal, desarrollando su personalidad en su totalidad (Brew, 2006; López-Pastor et al, 2016).

Aula invertida

La estrategia didáctica de “Aula invertida” (Flipped Classroom) representa una innovación significativa en EF para la NEM, al fomentar didácticas afectivas y estratégicas que promueven un aprendizaje integral (Østerlie, 2018). Aplicada en 3º grado de primaria, esta metodología se centra en el componente pedagógico-didáctico de “integración de la corporeidad”, con el objetivo de que los alumnos descubran maneras de comunicarse con su cuerpo empleando recursos expresivos.

En este modelo, temas conceptualmente complejos, como las canciones en canon, se asignan para ser investigados y documentados en casa. Esta preparación previa empodera al estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, permitiéndole explorar y comprender el contenido a su propio ritmo antes de la sesión presencial (Hinojo-Lucena et al, 2018). La EF, entendida como una disciplina pedagógica especializada que integra lo motriz, corporal,

cognitivo, afectivo y social, se beneficia enormemente de este enfoque, ya que transforma la labor del docente hacia una orientación significativa y constructiva del aprendizaje.

Posteriormente, el tiempo presencial en el patio se dedica exclusivamente a la ejecución colectiva de piezas, como “Yo perdí el do de mi clarinete”. Esta práctica maximiza el tiempo dedicado a la acción motriz y la interacción asertiva entre compañeros (Ferriz-Valero et al, 2020). Los alumnos emplean los recursos expresivos descubiertos para establecer códigos de comunicación, interpretarlos y promover la interacción, fortaleciendo la búsqueda de la personalidad a través de la interacción motriz. Al situar la práctica y la vivencia en el centro del aula, se favorece el desarrollo integral del niño, quien aprende a través de la corporeidad y el movimiento corporal en un contexto socioeducativo que fomenta el respeto y la colaboración.

Pensamiento de Diseño

El “Design Thinking” o Pensamiento de Diseño se establece como una estrategia didáctica innovadora y fundamental para la EF en la NEM, promoviendo didácticas afectivas y estratégicas. Dirigida a alumnos de 2º de primaria, esta metodología se centra en la “creatividad en la acción motriz”, buscando que los estudiantes distingan actitudes asertivas y exploren formas de jugar e interactuar colaborativamente, fomentando ambientes de respeto (Goodyear et al, 2017).

Esta propuesta se alinea con un paradigma técnico-crítico que forma a docentes reflexivos e investigadores en el aula, capaces de procesar activamente la información y tomar decisiones planificadas. El proceso de Design Thinking se desarrolla en seis pasos estructurados para la resolución creativa de problemas (Hortigüela-Alcalá et al, 2019): primero, empatizar con las necesidades del alumno; segundo, definir el problema en el contexto del patio; tercero, idear propuestas innovadoras; cuarto, prototipar un material didáctico original, utilizando recursos como cartón, botellas de plástico o llantas para crear números, letras, ejercicios o retos; quinto, testear y evaluar dicho material durante el juego; y finalmente, presentar la solución desarrollada.

Este enfoque no solo impulsa la creatividad, sino que también fomenta la reflexión sobre la propia práctica y la capacidad de análisis para proponer alternativas, características de un profesor competente. Al contextualizar las intervenciones de enseñanza, el Design Thinking busca encontrar mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos, apoyando procesos democráticos y colaborativos en el aula (Martin et al, 2022).

Mediación tecnológica

La innovación en EF no puede ser ajena a la era digital, donde el uso de herramientas digitales emerge como una estrategia didáctica fundamental y enriquecedora para la NEM. Esta aproximación no solo moderniza los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también se orienta a la creación de comunidades de aprendizaje dinámicas, reconociendo la necesidad de una pedagogía diferente y adaptada a las nuevas competencias del ciudadano del siglo XXI (Casey, 2014).

En la práctica, se ha probado la eficacia de diversas plataformas para fomentar la colaboración y la participación (Bodsworth y Goodyear, 2017). Los grupos cerrados de Facebook facilitan la discusión y el intercambio de ideas, mientras que Instagram permite compartir visualmente materiales y actividades. YouTube se convierte en un recurso valioso para videos de juegos y canciones, y las herramientas de Gmail como Drive, posibilitan la creación de documentos colaborativos, promoviendo el trabajo en equipo. WhatsApp, por su parte, ofrece un canal para la comunicación dinámica a través de audio, video y texto.

El intercambio y debate teórico sobre el papel de las TIC es crucial para comprender su sentido y propósito en la educación, buscando articular prácticas educativas conjuntas que aborden la complejidad de los nuevos contextos de aprendizaje. Este enfoque favorece el aprendizaje basado en la resolución de problemas, la elaboración de hipótesis y el análisis simultáneo de soluciones, lo que demanda un profesional docente con capacidad de innovar y trabajar colaborativamente para la producción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje (Calderón et al, 2021).

Gamificación

La gamificación se presenta como una estrategia didáctica innovadora y potente para la EF en el marco de la NEM, buscando generar un profundo compromiso en el alumnado. Lejos de instrumentalizar el juego como un mero medio, la gamificación se enfoca en rescatar su valor intrínseco, promoviendo el placer y la motivación sin fines meramente productivos (Monguillot-Hernández et al, 2019).

En las experiencias implementadas, se ha demostrado que la integración de elementos propios de los videojuegos, como la acumulación de puntos, el logro de niveles, la obtención de insignias, la superación de desafíos y la consecución de recompensas, estimula la participación (Fernandez-Rio et al, 2020). La creación de un “avatar” personalizado y el establecimiento de una ruta de juego ofrecen a los estudiantes la posibilidad de experimentar respuestas motrices sin límites, fomentando la creatividad en la acción motriz y la toma de decisiones en diversos contextos lúdicos, individuales y colectivos.

Esta mediación pedagógica permite no solo aprendizajes significativos, sino también la generación de experiencias positivas que van más allá del rendimiento motor, conectando la finalidad del área con la participación y el aprendizaje integral (Rutten et al, 2021). Al valorar el juego en sí mismo y sus posibilidades para la resolución de conflictos, el intercambio de experiencias y la expresión emocional, la gamificación enriquece el desarrollo físico, social, moral e intelectual de los estudiantes.

Implementación

La implementación de la propuesta didáctica, centrada en estrategias afectivas y estratégicas, se diseñó de manera dual, abordando tanto la práctica directa con estudiantes como la formación y empoderamiento de docentes de Educación Física (Hargreaves, 2003). Este enfoque integral buscó validar la teoría de una enseñanza de la EF que trasciende la mera transmisión técnica para situarse en un marco más reflexivo y centrado en el alumno (López-Pastor et al, 2016), alineándose con los principios de la NEM que promueven un aprendizaje significativo, inclusivo y participativo.

En una escuela primaria de Orizaba, se implementaron estrategias didácticas con alumnos de primero a sexto grado durante tres semanas –por cada estrategia–, a razón de dos sesiones semanales. Cada sesión se estructuró para mostrar avances en un producto final previamente definido, facilitando la integración de nuevos enfoques y permitiendo a los estudiantes observar la progresión de su aprendizaje y la materialización de sus esfuerzos (Larmer et al., 2015). Esta metodología buscó que los alumnos se sintieran considerados en el proceso, fomentando su independencia y una participación más allá de la ejecución mecánica (Martin et al., 2022). Al enfatizar la creación de un “producto final”, la actividad física se orientó hacia un propósito integral, considerando elementos cognitivos, emocionales y sociales esenciales para el desarrollo. Este modelo contrasta con la visión tradicional instrumental, buscando agrupar contenidos teóricos de forma significativa para enriquecer la práctica, y no como un mero paliativo a su ausencia (López-Pastor et al., 2016).

Para los docentes de Educación Física de Ixtaczoquitlán, se realizó un taller de ocho horas, dividido en dos sesiones. La primera abordó la fundamentación teórica de las estrategias didácticas, discutiendo principios pedagógicos y su potencial transformador. Esta fase fue crucial para deconstruir la visión técnica de la práctica y ofrecer a los profesores instrumentos de interpretación y análisis de la situación en la que se desarrolla su actividad (Contreras-Jordán, 1998). La segunda sesión se centró en la aplicación práctica, dando a los docentes la oportunidad de experimentar, adaptar y co-crear actividades. Este componente práctico fue vital para que comprendieran la teoría y desarrollaran sus propias adaptaciones, asegurando que las clases de EF pongan al centro al alumno (Casey y Dyson, 2021). La formación reorientó el adiestramiento técnico hacia la “reflexión post-acción” y una intervención docente contextualizada, con el objetivo de reconocer y analizar los móviles, el contenido y métodos de la acción (Schön, 1992).

Experimentación

La fase de experimentación de esta propuesta de innovación didáctica en Educación Física se concretó a través de un diseño de investigación-acción que permitió probar y ajustar las estrategias en escenarios reales, tanto en el aula con estudiantes como en talleres de formación con profesores, consolidando una indagación reflexiva orientada al cambio de la práctica desde sus propios actores (Latorre, 2003). La esencia de esta experimentación radica en la aplicación controlada y sistemática de las “didácticas afectivas y estratégicas” con el objetivo de observar su impacto directo y recoger evidencia empírica sobre su efectividad y pertinencia en el patio pedagógico (López-Pastor et al., 2016), logrando una plena alineación con el contexto y los principios humanistas de la NEM (SEP, 2022).

Con estudiantes de educación básica, la experimentación duró tres semanas a razón de dos sesiones semanales. Cada clase procesual avanzó hacia un “producto final” que actuó como catalizador de la participación y el aprendizaje significativo (Larmer et al., 2015). Esta aproximación iterativa permitió observar cómo los alumnos de primero a sexto grado respondían a un enfoque que integraba la habilidad motriz, la dimensión afectiva y la expresión personal, desafiando la tradicional visión técnica de la asignatura (López-Pastor et al., 2016). El codiseño y la evaluación formativa continua validaron que los estudiantes se sintieran considerados en

el proceso, logrando incorporar contenidos teóricos de manera relevante y complementaria a la práctica corporal con base en sus intereses y emociones (Blázquez-Sánchez, 2017).

En paralelo, la formación docente se materializó en un taller de ocho horas dividido en dos sesiones. La primera, de carácter teórico, promovió la deconstrucción del modelo basado en el adiestramiento técnico para transitar hacia las didácticas afectivas y estratégicas (Contreras-Jordán, 1998). Este espacio impulsó una rigurosa reflexión post-acción para analizar críticamente los móviles, contenidos y métodos de la intervención pedagógica (Schön, 1992). La segunda sesión consistió en una experimentación práctica directa donde los profesores co-diseñaron y adaptaron unidades didácticas situadas. El análisis cualitativo de sus producciones escritas y los debates generados validaron la transferencia de los conocimientos teóricos a la práctica real, demostrando cómo los docentes asimilaban estos enfoques innovadores para enriquecer su labor y situar al alumno como el centro del hecho educativo (Imbernón, 2007).

Resultados Reflexivos

La resignificación de la Función Supervisora como Eje de Innovación

La innovación educativa en el área de EF, particularmente en el contexto de la NEM, trasciende el espacio físico del patio para exigir una transformación estructural profunda, anclada en la gestión y la supervisión escolar (SEP, 2022). La resignificación de la función supervisora emerge como un eje central para esta metamorfosis, pasando de un rol de mero control administrativo a una figura de acompañamiento pedagógico y liderazgo académico (Nicastro y Andreozzi, 2010). Este modelo de supervisión prioriza la formación continua del profesorado y el conocimiento profundo de las particularidades de los alumnos, pilares fundamentales para fortalecer el rigor metodológico y enriquecer la experiencia en el aula (Lleixà-Arribas, 2018).

El acompañamiento del supervisor es crucial para impulsar el rigor metodológico y superar la tradición técnico-transmisiva de la EF (Lleixà-Arribas, 2018). Al promover la actualización y la reflexión crítica, la función supervisora guía a los profesores a sustituir las técnicas didácticas invariables por estrategias diversificadas y fundamentadas (Nicastro y Andreozzi, 2010). Este liderazgo transforma la concepción del juego en el patio escolar: deja de ser un mero recurso instrumental para consolidarse como un saber cultural con valor histórico, social y corporal intrínseco. Así, la supervisión actúa como un catalizador para teorizar sobre el juego, demandando una didáctica específica orientada a enseñar a jugar y a reconocer su valor formativo en sí mismo (Parlebas, 2001).

En el aula, el supervisor resignificado es fundamental para materializar didácticas afectivas y estratégicas que potencien el compromiso y el aprendizaje significativo (Calderón et al., 2021). Mediante el acompañamiento, promueve metodologías innovadoras como la gamificación, la cual integra narrativas y avatares para fomentar la creatividad motriz, distanciándose de enfoques que instrumentalizan el juego (Fernández-Rio et al., 2020). Asimismo, el liderazgo del supervisor facilita que los docentes diseñen entornos donde los alumnos tomen decisiones estratégicas y resuelvan situaciones lúdicas de manera autónoma. Este proceso transforma el movimiento configurado

socialmente en un hecho educativo, impulsando la autogestión, la creatividad y la participación comunitaria de los estudiantes desde una perspectiva humanista (SEP, 2022).

Además, la supervisión se proyecta como una estrategia de vida, apoyando la formación investigativa y la creación de redes interinstitucionales entre el instituto formador, las escuelas y otras organizaciones sociales. Este enfoque colaborativo ayuda a los docentes a superar la fragmentación y a generar conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo una práctica reflexiva que es esencial para la innovación constante (Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2015). La función supervisora, al orientar y apoyar la contextualización de las intervenciones pedagógicas, permite que las didácticas afectivas y estratégicas se adapten a las necesidades e intereses de los diferentes grupos etarios, desde la infancia hasta la juventud y la adultez, garantizando que la EF sea una actividad con un valor educativo profundo y pertinente para todos (Latorre, 2003).

Conclusiones

Las conclusiones sobre la implementación de estrategias didácticas innovadoras en EF nos invitan a trascender la mera adopción de herramientas y métodos, para adentrarnos en un debate más profundo sobre el propósito y la esencia de la educación misma. Si bien es cierto que la innovación, a través de recursos como las herramientas digitales, el aprendizaje por proyectos o la gamificación, es un medio poderoso para alcanzar la excelencia intelectual, física y emocional, la pregunta central para la comunidad de docentes de EF es si esta transformación pedagógica puede realmente arraigar sin una previa y fundamental reconfiguración de nuestra mirada afectiva hacia los alumnos.

La premisa de que el docente se consolida como el principal motor de la felicidad del alumno es desafiante y, a la vez, liberadora. Implica reconocer que el impacto de nuestra labor no se limita a la transmisión de contenidos o el desarrollo de habilidades motrices, sino que se extiende a la conformación de experiencias significativas que nutren el bienestar y el compromiso ¿Podemos hablar de innovación real si esta no prioriza la creación de un ambiente donde el alumno se sienta valorado, motivado y feliz de aprender? La tradición de la EF, anclada en una concepción técnica de la práctica y enfocada en el rendimiento motor, a menudo ha relegado la dimensión afectiva. Una verdadera innovación requeriría desanclarla de esta visión para posicionarla como una disciplina que educa a través del movimiento, atendiendo la diversidad e individualidad de cada niño.

El debate, por tanto, se abre en varias direcciones. Primero, ¿es la innovación una cuestión meramente metodológica o exige una transformación epistemológica y ética del docente? Los documentos sugieren que la EF ha sido criticada por su revisionismo semántico en lugar de un repensar epistemológico. La mirada afectiva implica reconocer al alumno no solo como un receptor de instrucción, sino como un ser integral con necesidades emocionales, intereses y particularidades que deben ser el punto de partida de toda propuesta didáctica. Esta perspectiva va más allá de dar “soluciones estándares y de reproducción”, hacia un modelo que capacita al docente para la autogestión, la creatividad y la participación social y comunitaria.

Segundo, ¿cómo se traduce esta “mirada afectiva” en estrategias didácticas concretas? No se trata solo de ser “amable”, sino de diseñar entornos de aprendizaje que fomenten el compromiso, la autonomía y la capacidad de decisión. La gamificación, por ejemplo, no es solo una técnica; si se implementa con una mirada afectiva, se convierte en un catalizador de la creatividad y la exploración sin límites, reconociendo el juego como una práctica corporal valiosa en sí misma, y no solo un medio para otros fines. De igual forma, el acompañamiento docente a las trayectorias estudiantiles debe ser un proyecto colectivo y orgánico, superando la individualidad para alcanzar una formación de calidad.

Finalmente, ¿están las instituciones educativas y los sistemas de formación docente (normalista) preparados para esta revolución afectiva en la práctica pedagógica? La desjerarquización de la educación y la falta de tiempo para la actualización docente son barreras significativas. La UNESCO (2015) subraya la necesidad de cualificaciones y formación permanente, lo que implica un liderazgo compartido y el desarrollo de competencias directivas que fomenten la reflexión y la investigación en los docentes. La transformación de la práctica pedagógica, entonces, no puede ser una imposición desde arriba, sino un proceso de resignificación que emana de una genuina conexión entre el docente y el alumno, mediada por una supervisión que pasa de control administrativo a acompañamiento pedagógico y liderazgo académico. Es un reto que demanda una revisión profunda de currículos, de formación inicial y permanente, y de la cultura institucional, para que la innovación sea, en esencia, un acto de profunda humanidad.

Referencias

Acosta, R. D. L. C. Z. (2017). *El rol del docente en la educación física de los niños de la infancia preescolar*. Avances en Supervisión Educativa, (27).

Anguera, M. T. (2003). La metodología observacional en el deporte: Concepto y aplicación. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(2), 197-207.

Anguera, M. T., y Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. E-balonmano.com: *Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-160.

Areán, R. V. (2026). Representaciones y expectativas de formación de un grupo de docentes de Educación Física de una cadena de centros deportivos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [*Tesis de maestría, Universidad Nacional de Lanús*]. Repositorio Institucional UNLa. http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/descarga/Tesis/MAMIC/Arean_R_Representaciones_2016.pdf

Arias, A. E. M., Caruci, M. J. R., y de Muñoz, R. M. (2020). Visión pedagógica del autoconocimiento en educación física y vida saludable. *Compendium*, (44).

Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: *A brief overview*. New Directions for Teaching and Learning, 1996(68), 3-12.

Blázquez-Sánchez, D. (2017). *Cómo evaluar bien en Educación Física*: Manual para el profesorado. INDE.

Bodsworth, H., y Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the cooperative learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 551-564.

Brew, A. (2006). Research and teaching: *Beyond the divide*. Palgrave Macmillan.

Budnik, A. L. (2020). Estudio de caso: *la implementación de la orientación curricular “Bachiller en Educación Física” en una escuela secundaria de la Provincia de Chubut* [Trabajo de grado].

Calderón, A., Scanlon, D., MacPhail, A., y Moody, B. (2021). An integrated model of technology-enhanced physical education: Fostering student engagement and digital literacy. *European Physical Education Review*, 27(4), 812-830.

Casey, A. (2014). Models-based practice, technology and pedagogy in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(7), 875-892.

Casey, A., y Dyson, B. (2021). Cooperative learning in physical education and physical activity: *A practical introduction* (2nd ed.). Routledge.

Contreras-Jordán, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física: Un enfoque constructivista*. INDE.

del Villar-Sandoval, K. I. (2025). La Educación Física desde el currículo para la Convivencia Escolar en el Estado de Nayarit. *Revista Neuronum*, 11(2), 4.

Durán, J. G. (2023). Metodologías Didácticas de la Educación Física en la Nueva Escuela Mexicana. Dilemas contemporáneos: *Educación, Política y Valores*.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Fernandez-Rio, J., de las Heras, E., González, T., Interdonato, G. C. y Campo-Mon, M. A. (2020). Gamification in physical education: Analysis of students' immersion, engagement and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 613-626.

Ferriz-Valero, A., Østerlie, E., García-Martínez, S., y Baena-Morales, S. (2020). Flipped learning and physical education: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8487.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

García, O. M., Sánchez, P. A., y Ribés, A. S. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23(1), 173-195.

Gallagher, S. E., y Savage, T. (2020). Challenge-based learning in higher education: *An exploratory study*. *Clinics and Practice*, 10(1), 1217-1226.

Goodyear, V. A., Casey, A., y Kirk, D. (2017). Practice-enterprise in physical education: A design-thinking approach to pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 341-353.

Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento: *La educación en la era de la inseguridad*. Octaedro.

Hinojo-Lucena, F. J., Mingorance-Estrada, A. C., Trujillo-Torres, J. M., Aznar-Díaz, I., y Cáceres-Reche, M. P. (2018). Incidence of the flipped classroom in the physical education teacher education profile. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 123-134.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.

Hortigüela-Alcalá, D., Garijo-Ayensa, S., y Pérez-Pueyo, Á. (2019). El Pensamiento de Diseño (Design Thinking) en educación física: Una alternativa metodológica para la resolución creativa de problemas motrices. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (36), 548-555.

Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: *Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-335.

Lafarga, A. B., y Casterad, J. Z. (2016). Observar y analizar la propia intervención docente en Educación Física: La competencia docente tiempo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (412).

Larmer, J., Mergendoller, J., y Boss, S. (2015). Setting the standard for project-based learning: *A proven approach to informed instruction for the 21st century*. ASCD.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lenzen, B., Deriaz, D., y Poussin, B. (2012). Inquiry-based learning in physical education: Activating students' critical thinking and motor literacy. *European Physical Education Review*, 18(3), 321-338.

Lleixà-Arribas, T. (2018). El rol de la supervisión y la asesoría pedagógica en la innovación de la educación física escolar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (422), 45-58.

López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., y Monjas-Aguado, R. (2016). La innovación e investigación en educación física: Hacia modelos de enseñanza comprensiva y participativa. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 212-220.

Lugüercho, S. H. (2019). La renovación curricular en la Educación Superior: *incidencia en la formación inicial en Educación Física*. En *XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias* (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019).

Martin, R., O'Connor, J., y Spittle, M. (2022). Designing the game: Using design thinking to foster creativity and student voice in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 93(5), 24-31.

Monguillot-Hernández, M., González-Arévalo, C., Zurita-Monis, L., Almirall-Batet, M., y Guitert-Catasús, M. (2019). Play the game: Gamificación en educación física a través de proyectos de aprendizaje colaborativo mediados por TIC. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (35), 398-404.

National Research Council. (2000). Inquiry and the national science education standards: *A guide for teaching and learning*. National Academies Press.

Nichols, M., Cator, K., y Torres, M. (2016). *Challenge-Based Learning guide*. Digital Promise.

Nicastro, S., y Andreozzi, M. (2010). Asesoramiento pedagógico en acción: *La construcción de la metáfora del viaje*. Homo Sapiens Ediciones. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2015). Aprendizaje Basado en Retos. Edu Trends.

Oltolina-Giordano, M. T., y Rodríguez-Feilberg, N. B. (2018). Enseñanza de la teoría de la Educación Física. *Discusiones en torno a la inclusión e innovación en la escuela secundaria*. En II Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad (La Plata, 12-14 de septiembre de 2018). Universidad Nacional de La Plata.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte*. UNESCO.

Østerlie, E. (2018). Flipped learning in physical education: A scoping review. *European Physical Education Review*, 24(4), 510-522.

Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedades: *Léxico de praxiología motriz*. Paidós.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., y Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61.

Rutten, C., Boen, F., y Seghers, J. (2021). The impact of a gamified physical education intervention on students' psychological need satisfaction and physical activity levels. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 245-254.

Savery, J. R., y Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. Secretaría de Educación Pública.

Sparkes, A. C., y Smith, B. (2014). Qualitative research methods in sport, exercise and health: *From process to product*. Routledge.

Suárez-Zozaya, M. H., y Muñoz-García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos?. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 1-22.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Autodesk Foundation.

Wenger-Trayner, E., y Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice: *Boundaries, networks, and identities*. Routledge.