

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

Retos epistemológicos contemporáneos sobre la Educación Física

Contemporary epistemological challenges in Physical Education

Ernesto Ceballos Gurrola

jercegu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8450-4083>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila
Camacho
México

Luis Humberto Jasso García

luisjasso@benmac.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5334-864X>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila
Camacho
México

José de Jesús Reveles Márquez

joserevels@benmac.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-2753-7752>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila
Camacho
México

Juan Diego Domínguez Soriano

diegobulo17@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3553-5932>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila
Camacho
México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5643>

Artículo recibido: 02 de diciembre de 2025.

Aceptado para publicación: 07 de abril de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

**Redilat**
Red de Investigadores
Latinoamericanos

**LATAM**

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5643>

Retos epistemológicos contemporáneos sobre la Educación Física

Contemporary epistemological challenges in Physical Education

Ernesto Ceballos Gurrola

jercegu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8450-4083>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho
México

Luis Humberto Jasso García

luisjasso@benmac.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5334-864X>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho
México

José de Jesús Reveles Márquez

josereveles@benmac.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-2753-7752>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho
México

Juan Diego Domínguez Soriano

diegobulo17@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3553-5932>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho
México

Artículo recibido: 02 de diciembre de 2026. Aceptado para publicación: 07 de abril de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La Educación Física como parte de un sistema educativo que se preocupa y tiene como objetivo la formación de ciudadanos desde el ámbito de la motricidad, ha pasado por diversos momentos en los que se ha puesto en tela de juicio su labor. El escrito tiene como objetivo reflexionar sobre lo complejo que es consolidarse como ciencia para un área como la Educación Física. El presente trabajo se realizó bajo un estudio bibliográfico (Suárez, 2007), desde una perspectiva hermenéutica para la interpretación de texto (Jiménez, 2024; Páramo, Campo & Maestre, 2020). Encontrando como las dificultades epistemológicas no son las únicas responsables de la ambigüedad del objeto de estudio, sino su misma transformación, lo que obliga a una reflexión sobre la formación de sujetos para una vida plena y un bien común.


Palabras clave: educación física, epistemología, motricidad, objeto de estudio

Abstract

Physical Education, as part of an educational system concerned with and aiming for the development of citizens through motor skills, has experienced various periods in which its role has been questioned. This paper aims to reflect on the complexity of establishing itself as a science in an area like Physical Education. This work was conducted using a bibliographic study (Suárez, 2007) and a hermeneutic

approach to text interpretation (Jiménez, 2024; Páramo, Campo & Maestre, 2020). It reveals that epistemological difficulties are not solely responsible for the ambiguity of the object of study; rather, its very transformation is a contributing factor, necessitating reflection on the formation of individuals for a fulfilling life and the common good.

Keywords: physical education, epistemology, motor skills, object of study

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Ceballos Gurrola, E., Jasso García, L. H., Reveles Márquez, J. de J., & Domínguez Soriano, J. D. (2026). Retos epistemológicos contemporáneos sobre la Educación Física. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (2), 441 – 450.
<https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5643>

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo nacional, la Educación Física goza de una aceptación considerable por parte de los estudiantes y sectores de la salud, debido a los momentos de alegría, diversión y los beneficios asociados a su práctica. Además de haber quedado de manifiesto en la última década la importancia de su labor en la formación de personas, así como los desafíos de siempre entre los que destaca los estilos de vida sedentarios y los actuales como la inclusión, la diversidad y uso de tecnología para promover estilos de vida saludable. Sin embargo, enfrenta una falta de credibilidad por parte de otras disciplinas y docentes, quienes a menudo malinterpretan el mensaje transmitido a través de sus actividades, como señala Capel (2002). Parte del desafío que enfrenta esta asignatura radica en la construcción de su propia definición (Uribe, 2007). No se trata solo de una visión pedagógica que respalde sus fundamentos educativos y filosóficos, sino que va más allá, implicando una reconfiguración del ámbito educativo. En este sentido, es fundamental repensar los problemas epistemológicos que han surgido en los últimos enfoques, con el objetivo de delimitar este campo del conocimiento.

Sustentar las ideas que conforman la Educación Física desde la perspectiva epistémica requiere recuperar e identificar una reconstrucción histórica y cultural que la sitúe teórica, metodológica y conceptualmente. Esto permite respaldar su práctica, la cual se estructura en función de los objetivos asignados en los distintos planes de estudio, diseñados de acuerdo con los enfoques políticos del momento. A su vez, estos objetivos, en ocasiones, se distorsionan en las tareas que se le atribuyen desde la cultura escolar y la sociedad en general.

El propósito de esta discusión no es señalar problemas nuevos. Por el contrario, el objetivo de este ejercicio reflexivo es buscar nuevas construcciones epistemológicas que posibiliten una comprensión más profunda de lo que hoy entendemos por Educación Física, y a partir de ello, aspirar a respuestas pertinentes y coherentes con los problemas contemporáneos del campo.

Antes de abordar los problemas inherentes al ámbito de la Educación Física, es necesario analizar qué se entiende por epistemología. Este paso preliminar nos permitirá acercarnos con mayor claridad a la construcción y comprensión de la epistemología en la Educación Física.

En este contexto, la epistemología se entiende como la teoría del conocimiento o de la ciencia, y su etimología proviene del griego (ἐπιστήμη), un término que los griegos diferenciaban del concepto de "doxa", entendido como el conocimiento común u ordinario. En contraste, la "episteme" se refería al conocimiento generado a través de procesos metódicos y reflexivos, construidos con rigor, y equiparado a la ciencia; de ahí que también se le denomine teoría del conocimiento científico (Zamora, 2009).

De este modo, si consideramos que la epistemología se refiere a la construcción rigurosa y supervisada del cuerpo de conocimientos en un campo disciplinar, la epistemología de la Educación Física puede entenderse como el conjunto de conocimientos elaborados con precisión, que fundamentan los procesos teóricos y metodológicos aplicados en la práctica de la Educación Física. En línea con lo señalado por Bracht (2007), la Educación Física puede ser interpretada tanto como una actividad académica (una postura que la acerca a un objeto científico) como una actividad de intervención (con implicaciones sociales). Esta dualidad presenta diversas vertientes, que serán exploradas a lo largo del presente trabajo.

Entonces, ¿A qué se debe la crisis identitaria de la Educación Física? ¿Por qué resulta difícil responder con claridad qué estudia realmente la Educación Física? ¿Cuál es su objeto de estudio en la actualidad? Y, finalmente, ¿Qué es la Educación Física? ¿Deberíamos concebirla como una materia o asignatura,

un área de desarrollo humano, una disciplina, o incluso una ciencia, tal como lo propone la teoría de la praxeología motriz de Parlebas?

Estas interrogantes nos acercan a responder una cuestión central en nuestras reflexiones: ¿Cómo los constructos epistemológicos influyen en la práctica de la Educación Física en los contextos escolares? La construcción epistémica, desde un enfoque puramente teórico, no contribuye de manera directa a una práctica crítica de la Educación Física. Para lograrlo, es necesario integrar factores culturales y sociales que influyen en la realidad de su práctica actual.

DESARROLLO

Tradicionalmente, la Educación Física se ha vinculado principalmente a aspectos corporales, lo que dio origen a su denominación como "Educación Física", evocando la educación del cuerpo o de lo físico. Este enfoque, influido por el dualismo cartesiano, que separaba cuerpo y mente, tiene sus raíces en el pensamiento griego. No obstante, a pesar de esta división histórica, diversas posturas han subrayado la importancia tanto de lo físico como de lo cognitivo y reflexivo en la construcción de una vida plena. Hoy en día, coincidimos en que la Educación Física trasciende la simple educación del cuerpo, aunque su nombre permanezca. La incorporación de dimensiones como la motricidad y la corporeidad ha ampliado el campo de la asignatura, que ya no se limita exclusivamente a lo corporal o lo motor, como podría sugerir una interpretación superficial.

Es crucial considerar que los debates epistemológicos actuales van más allá de la mera dimensión conceptual, connotativa o semántica de los términos. Definir la Educación Física basándonos únicamente en su sentido etimológico podría llevarnos a un enfoque ontológico que, como en el caso del dualismo cartesiano, resalte la importancia del cuerpo en el desarrollo integral del ser humano. En este sentido, Rey (2002), proponía sustituir el término "Educación Física" por "Paidomotricidad", definida como "la vivencia de la corporeidad para significar acciones potencialmente educativas para el ser humano". Por su parte, Parlebas (2001), sugiere el concepto de "Praxeología Motriz", entendida como la ciencia que estudia la acción motriz, considerando las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de las acciones.

Estas perspectivas han desafiado a la Educación Física, pues sitúan el objeto de estudio en dimensiones culturales, históricas y sociales, poniendo el énfasis en los significados expresivos de la acción humana.

Desde esta perspectiva, es crucial reconocer que los problemas de la Educación Física como campo de conocimiento y su reproducción están intrínsecamente ligados a sus dificultades metodológicas y, por ende, a cuestiones epistemológicas. De hecho, se puede argumentar que las dificultades en la práctica de la Educación Física, es decir, los problemas observados en las sesiones escolares tienen su origen en los desafíos epistemológicos de este campo. Por ello, es fundamental abrir el debate sobre qué significa la Educación Física en la actualidad, no solo desde una perspectiva etimológica o conceptual, sino desde los saberes y experiencias que median en su objeto de estudio y que se traducen en prácticas concretas. La ontología de estos problemas, como señala Hoyos (1992), surge de las decisiones pedagógicas sobre los objetos de estudio.

Rodríguez (2011), hace referencia a los fenómenos relacionados con la actividad motriz, subrayando que el trabajo realizado en un contexto educativo, en el que la motricidad tiene un papel central, es donde se enfoca la investigación en esta asignatura. La epistemología de la Educación Física, entendida desde su desarrollo vivencial, permite a la pedagogía sistematizar, generar y organizar los conocimientos, mientras que la didáctica se encarga de su aplicación en el aula. Esta epistemología puede abordarse desde diversas perspectivas, pero para fines analíticos proponemos dos enfoques que intentan sistematizar las visiones tradicionales y contemporáneas de la Educación Física, basadas

tanto en la práctica como en las configuraciones teóricas que buscan una comprensión epistemológica de su objeto de estudio.

La visión tradicional de la práctica de la Educación Física suele sustentarse en una postura fisiológica y biologicista, centrada en el rendimiento físico. Esta perspectiva se orienta hacia los aspectos físicos, mecanicistas y de salud, considerando el cuerpo como una "máquina", con un enfoque en los fundamentos motrices y las técnicas de movimiento, o en dinámicas biológicas. Esta división entre las ciencias del movimiento humano y las ciencias de la actividad física y el deporte ha sido abordada por Rodríguez (2011), y Zamora (2009). En este modelo tradicional, el alumno suele limitarse a ejecutar las propuestas del docente, quien dirige la mayoría de las actividades, una dinámica que prevaleció en los primeros enfoques de la Educación Física en México.

Por otro lado, los mismos autores mencionan una subdivisión en las ciencias del movimiento humano: las ciencias de la educación, que a su vez se dividen en ciencias generales y específicas. La Educación Física forma parte de estas últimas, ya que se centra en el acto meramente educativo. En este enfoque, el desarrollo se basa en elementos cognitivos que promueven la reflexión, el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía del alumno, habilidades que se demuestran durante las sesiones de Educación Física. Esta visión se distancia de la perspectiva puramente fisiológica y de salud, aunque no las niega ni se opone a ellas, para avanzar hacia una dimensión crítica de la Educación Física, en la que el docente fomenta prácticas motrices desde una postura crítica, utilizando elementos cognitivos como medios para alcanzar el desarrollo motriz e integral del estudiante.

En esta postura, el alumno no se limita a ejecutar movimientos, sino que es en gran medida quien propone manifestaciones motrices, mientras que el profesor asume el rol de guía, acompañando los procesos de construcción cognitiva de los educandos. Además, esta visión considera los aspectos de la corporeidad, distanciándose de lo meramente corporal, y recupera el concepto de motricidad, alejándose de una concepción puramente mecánica del movimiento. Este enfoque de la Educación Física es el que se ha intentado implementar en los últimos dos modelos educativos de México, en línea con los aportes teóricos de (Castañer y Camerino, 2001; Castañer y Camerino, 2022).

A pesar de ser una perspectiva actual, esta visión ha recibido críticas, ya que algunos la consideran pasiva y sin atención suficiente a problemas sociales como las enfermedades crónicas degenerativas. Además, se le ha señalado por estar alejada de las tendencias globales en el desarrollo de la asignatura (Coutín et al., 2018; García-Garduño y Del Basto-Sabogal, 2017). Ramírez García y Chel-Hoil (2019), coinciden en que la reforma educativa de 2018 es poco clara y distante de las necesidades de formación docente.

A partir de esta reflexión, surge la preocupación por comprender cuál es la epistemología de la Educación Física que prevalece en la actualidad y cómo esta influye en las transformaciones curriculares, que a menudo se incorporan o se desincorporan en las prácticas de los profesionales del área. En muchas ocasiones, las prácticas de los docentes superan las propuestas curriculares establecidas por las últimas reformas, lo que nos lleva a cuestionar la capacidad de estas reformas para generar cambios significativos en la praxis. Aunque dichas reformas se fundamentan en construcciones epistémicas, los docentes suelen integrar en su labor otros enfoques y visiones que emergen de la práctica misma, situada en un contexto específico y determinado por el tiempo.

Actualmente, persisten discursos que atribuyen a los profesores de Educación Física una gran responsabilidad en asuntos como la escasez de medallas olímpicas ganadas por un país o los problemas de salud pública relacionados con el sedentarismo, como la obesidad, el sobrepeso, la hipertensión, la diabetes y otras enfermedades cardiovasculares. Estas enfermedades están presentes en contextos escolares de todos los niveles educativos, y a menudo se culpa a los docentes por no haber fomentado una cultura física adecuada o hábitos saludables entre la población. Un ejemplo

reciente de esta preocupación fue el confinamiento debido a la pandemia, durante el cual surgió el problema de la falta de actividad física, ejercicio y deporte mientras las personas permanecían en sus hogares (Blocken et al., 2020).

Con base en estas inquietudes, resulta relevante recurrir a la historia de la Educación Física para comprender las razones de la confusión actual en torno a la configuración y delimitación de este campo disciplinar. Aún hoy en día, es común encontrar atribuciones y responsabilidades que no se aclaran ni delimitan de manera precisa dentro del ámbito de la Educación Física, por lo que es fundamental realizar un recorrido histórico en nuestro contexto.

En México, la Educación Física ha experimentado una serie de enfoques que han orientado su práctica y didáctica, en función de diversas teorías y metodologías. Estas respondieron a las necesidades y demandas formativas específicas de cada momento histórico, influenciadas por los procesos políticos, económicos, culturales y educativos de la época.

En la década de 1940, en un contexto global marcado por dos grandes conflictos bélicos, la Educación Física en México, al igual que en otros países, se alineó con un enfoque militar. Este enfoque buscaba formar ciudadanos disciplinados y obedientes, entrenados con rigor, en los que el orden y el control eran los pilares de la instrucción. Durante este periodo, era común ver a los alumnos organizados en pelotones y sometidos a prácticas rudimentarias, donde el castigo físico y psicológico era un recurso pedagógico habitual. Los maestros de Educación Física eran principalmente militares que, con una actitud rígida e imponente, imponían su autoridad a través del miedo, reflejando el paradigma conductual-disciplinario vigente, en consonancia con el conductismo operante de la época.

Con la llegada de la década de 1960, tras la finalización de los conflictos bélicos y la creciente participación de naciones en los Juegos Olímpicos modernos, México fue seleccionado como sede de este evento, lo que provocó un giro radical en los fines y prácticas de la Educación Física. Surgió así el enfoque deportivo, que priorizaba el rendimiento y la mecanización de técnicas con el objetivo de obtener medallas olímpicas. Los profesores de este periodo eran principalmente deportistas o personas con experiencia en el ámbito deportivo, y el objeto de estudio de la Educación Física se centraba en la ejecución técnica de los fundamentos deportivos.

En 1974, se introdujo el enfoque psicomotriz, orientado a vincular lo psíquico y lo motor mediante técnicas específicas. Este enfoque, estructurado por objetivos, consideraba el deporte como un complemento en la formación de los estudiantes, concibiendo al alumno como un ser cognitivo, en el que los procesos cerebrales y motrices debían estar integrados. Los docentes utilizaban técnicas psicomotrices para fomentar esta integración entre mente y cuerpo.

En 1988, surgió el enfoque orgánico-funcional, que se centraba en la relación entre los sistemas fisiológicos y mecánicos del cuerpo. Este modelo programado por objetivos tenía como uno de sus grandes contenidos las habilidades motrices, y su objetivo era apoyar el desarrollo fisiológico a través del movimiento corporal. El alumno era concebido como un ser biológico que reaccionaba a las tareas motrices.

Para 1994, se desarrolló el enfoque motriz de integración dinámica, que definió con mayor claridad el objeto de estudio de la Educación Física: el movimiento corporal. Este enfoque situaba el aspecto motriz como el eje principal del proceso pedagógico y proponía la integración dinámica de varios elementos, como la estimulación perceptivo-motriz, las capacidades físicas condicionales, la formación deportiva básica, la actividad física para la salud y la interacción social.

Entre 2006 y 2011, México experimentó una serie de reformas curriculares a través de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), que incluyó nuevas propuestas para la Educación Física. Estas

reformas promovieron el enfoque global de la motricidad, propuesto por Castañer y Camerino (2001), en el que la motricidad se considera fundamental para la exploración, el conocimiento y la vivencia del cuerpo en movimiento. En este enfoque, el alumno es visto como el protagonista de las sesiones, desarrollando conductas en colectivo para construir su propio estilo de relación y desarrollo motor, asumiéndose como un sujeto crítico, reflexivo, analítico y propositivo en todos los ámbitos, incluyendo el escolar.

Simultáneamente, impulsado por las exigencias políticas y económicas del país, se implementó un enfoque por competencias para todos los niveles educativos: básico, medio superior y superior. Este enfoque reorganizó los currículos en unidades de competencia y posteriormente en aprendizajes esperados, que se convirtieron en el eje central de las intenciones educativas. Dicho enfoque priorizó el concepto de "calidad educativa", promoviendo la movilización de saberes a través de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo que también tuvo repercusiones en el campo de la Educación Física.

Autores como Castañer y Camerino (2022) y Parlebas (2001), han propuesto que el objeto de estudio de la Educación Física es la acción motriz humana, la cual se desarrolla en contextos culturales y sociales. Este enfoque ha contribuido a complejizar los fines de la disciplina, que ha transitado de una visión fisiológica, biológica y médica hacia una perspectiva crítica, cognitiva, reflexiva, social y cultural, que busca nuevas formas de entender el campo de estudio.

En 2018, tras la reforma educativa y la implementación del modelo de Aprendizajes Clave (2017) en educación básica, se introdujo el Enfoque Dinámico e Integrado de la Motricidad (EDIM), desarrollado por Castañer y Camerino (2022) en España desde 2013. Este enfoque esquematiza gráficamente la movilización de dimensiones y funciones, proponiendo la "acción motriz" como el objeto de estudio central de la Educación Física. La acción motriz integra cuatro funciones fundamentales: cognición, emoción, significación y ejercitación, que interactúan con las dimensiones perceptiva, energética, comunicativa y recreativa, relacionadas con las capacidades motrices perceptivo-motrices, físico-motrices, socio-motrices y recreativo-motrices.

En el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana y los planes de estudio 2022 para la formación de docentes (DEGESuM), se retoma el enfoque EDIM, adoptando modelos pedagógicos como metodologías clave para el desarrollo de la Educación Física, con un enfoque en los saberes pedagógicos inherentes al desarrollo profesional de los educadores físicos.

A través de este análisis histórico, es posible identificar la constante evolución del objeto de estudio de la Educación Física. Si bien cada enfoque ha delimitado su propio objeto, existen visiones globales, nacionales e internacionales que cuestionan o proponen alternativas, como la incorporación de la cultura a través de praxeologías, la recuperación de la corporeidad o la integración de dimensiones humanistas en la formación. Estas propuestas, aunque diversas, enriquecen la comprensión de la disciplina. Como señala González (1998), aunque el contenido de la Educación Física no ha cambiado, el sentido de la sesión debe transformarse, y el respaldo epistemológico que proporcionan la pedagogía y la didáctica es clave en este proceso.

Es importante subrayar que la epistemología de la Educación Física no se limita únicamente a una comprensión histórica, ya que también se construye desde las prácticas cotidianas de los educadores físicos. En dichas prácticas, es posible encontrar vestigios de enfoques históricos, incluso de los más antiguos. Asimismo, las tradiciones pedagógicas y no pedagógicas que se perpetúan en la educación básica, como los ensayos de escoltas o la organización de eventos deportivos, reviven enfoques antiguos como el militar de los años 40 o el deportivo de los años 60, poniendo en cuestión el objeto de estudio de la Educación Física actual.

A partir de estas atribuciones y exigencias contemporáneas, es necesario reflexionar sobre qué es la Educación Física en la actualidad y cuál es su papel en la formación de los estudiantes dentro de los contextos educativos. Si consideramos que el objeto de estudio según el EDIM es la acción motriz, debemos cuestionar cómo encajan en esta visión las múltiples tareas que hoy desempeña el educador físico en el ámbito escolar, muchas de las cuales se alejan de las perspectivas epistémicas planteadas.

La acción motriz implica comprender la actividad humana en sus dimensiones simbólicas, emocionales, racionales y creativas. La persona no solo "tiene" un cuerpo, sino que "es" un cuerpo que vive, se comunica, se emociona, y toma decisiones a través de su corporeidad. Este enfoque nos invita a superar una visión meramente técnica de la existencia (cuerpo-movimiento) hacia una comprensión crítica (corporeidad-motricidad). Tal perspectiva encuentra su vínculo con la praxeología motriz propuesta por Parlebas (2001) y con las construcciones epistémicas de Castañer y Camerino (2022), centradas en la acción motriz y la motricidad humana. Aunque la dimensión fisiológica, biológica y mecánica sigue presente, está lejos de ser el único foco de la Educación Física.

En resumen, la motricidad como expresión de la corporeidad se entrelaza con nuestra existencia, pues solo a través de nuestras manifestaciones motrices y los significados culturales que les otorgamos podemos vivir nuestra identidad corpórea. La Educación Física, por tanto, debe desarrollar saberes que permitan a las personas vivir plenamente su corporeidad, considerando sus esferas cognitivas, creativas, sociales, afectivas y motrices.

La acción humana se manifiesta en tres dimensiones: una dimensión introyectiva, que busca el autoconocimiento a través de la motricidad; una dimensión extensiva, que permite interactuar con el entorno y comprender el mundo; y una dimensión proyectiva, que facilita la socialización y la construcción de saberes en colectivo (Castañer y Camerino, 1991).

Finalmente, es importante destacar que las dificultades epistemológicas no son las únicas responsables de la ambigüedad del objeto de estudio de la Educación Física. Al igual que cualquier otra disciplina, ha experimentado transformaciones a lo largo del tiempo, lo que ha llevado a redefinir su objeto y objetivos tanto en el ámbito escolar como extraescolar.

Balladares (2023), señala que el actual modelo educativo está en crisis debido a la pandemia, lo que ofrece la oportunidad de replantear una nueva Educación Física, no solo mediante pedagogías emergentes, sino también a través de una reflexión profunda sobre los objetivos, contenidos y el perfil de egreso que deben promover los currículos vigentes. Esta nueva Educación Física debe formar sujetos no solo para el alto rendimiento y la productividad, sino para una vida plena y un bien común, en respuesta a las demandas sociales actuales, con un currículo auténtico y pertinente.

CONCLUSIÓN

La Educación Física tiene pendientes varias tareas a atender, primero, vigilar las cuestiones epistemológicas que su práctica exige ya que, como está escrito en líneas anteriores, hay momentos donde ese descuido la hace ver como un área alejada del campo científico a pesar de estar rodeada de ciencia. Otro aspecto a mejorar, es la práctica en sí de la asignatura, se necesita darle un sentido donde las evidencias de aprendizaje sean más objetivas por lo que en este proceso de resignificación, es importante ir más allá de las posturas centradas exclusivamente en el rendimiento físico o deportivo implica asumir un enfoque epistemológico más amplio, crítico e interdisciplinario, que reconozca al cuerpo como una construcción biológica, social, cultural y emocional.

REFERENCIAS


- Balladares, B. J. (2023). Reflexiones sobre una educación más humana. Telos
- Blocken, B., Malizia, F., van Druenen, T., & Marchal, T. (2020). Towards aerodynamically equivalent COVID-19 1.5 m social distancing for walking and running. *Urban Physics, Wind Engineering & Sports Aerodynamics*. Recuperado de http://www.urbanphysics.net/Social%20Distancing%20v20_White_Paper.pdf
- Bracht, V. (2007). Epistemología de la Educación Física: principales interrogantes y desafíos.
- Castañer, M., y Camerino, O. (2022). ENFOQUE DINÁMICO E INTEGRADO DE LA MOTRICIDAD (EDIM). *Acción Motriz*, 11(1), 5–12. Recuperado a partir de <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/61>
- Castañer, M., y Camerino, O. (2001). La Educación Física en la enseñanza primaria. Una propuesta curricular para la reforma. (4ta. Ed.) INDE; España.
- Capel, S., & Leha, J. (2002). Reflexiones de la Educación Física y sus prioridades. SEP México; Biblioteca para la actualización del maestro.
- Coutín, A., Gastélum, G., y Guedea, J. C. (2018). Problemas actuales de los currículos en la Educación Física en Iberoamérica. Una revisión sistemática. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 19(2), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.29035/rcaf.19.2.1>
- García-Garduño, J. M., & Del Basto-Sabogal, L. M. (2017). Revisión internacional e iberoamericana del currículum de Educación Física: El caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 15(1), 71-85.
- Gonzalez, M. M. (1998). La Educación Física: Fundamentación teórica y pedagógica. En *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. INDE
- Jiménez B. I. (2024). Metodología de la Investigación. Triángulos para su construcción. 2da. edición. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ramírez-García, A. A., y Chel-Hoil, D. E. (2019). Análisis de la Reforma Educativa en México, desde la perspectiva de Educación Física. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(2), 1-17.
- Hoyos, M. C. A. (1992). Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia? Universidad Nacional Autónoma de México.
- Parámo, M. D.; Campo, S. S. J. & Maestre, M. L. M. (2020). *Métodos de Investigación Cualitativa: fundamentos y aplicaciones*. Edit. UNIDMAGDALENA
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de Praxiología Motriz. Juegos, deporte y sociedad*. Editorial Paidotribo, Barcelona.
- Rey, C. A. (2000). Motricidad. Quien eres? Apuntes: Educación Física y deportes, ISSN 1577-4015, ISSN-e 2014-0983, N° 59, 2000, págs. 91-98

Rodríguez, G. P. L. (2011). La investigación en Educación Física. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 n° 1 , pp. 195-210

Suárez, N. (2007). La investigación documental paso a paso. Universidad de los Andes. Consejo de publicaciones.

Uribe, P. I. D., & Chaverra, F. B. B. (2007). Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas de la Educación Física. Un campo en construcción. Ed. Funámbulo, Medellín.

Zamora, J. (2009). *Epistemología de la Educación Física -- 1ª edición --*. Guatemala: Dirección General de Educación Física

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .