

Perspectiva de género y desarrollo positivo: experiencias de educadores físicos

Gender perspective and positive development: physical educators' experiences

Andrea Partida Ochoa¹

Resumen

Introducción: La formación en perspectiva de género para educadores físicos representa una oportunidad para transformar las prácticas deportivas y educativas. La intersección entre esta perspectiva y el desarrollo positivo a través del deporte (PYD) ofrece un marco prometedor para la educación física inclusiva. **Objetivo:** Se exploró las experiencias de educadores físicos que participaron en un taller sobre enseñanza deportiva con perspectiva de género y su relación con el desarrollo positivo a través del deporte. **Metodología:** Se desarrolló un estudio fenomenológico mediante entrevistas semiestructuradas a 10 educadores físicos, divididos equitativamente entre mujeres y hombres, seis meses después de completar el taller formativo. **Resultados:** El análisis fenomenológico interpretativo identificó seis temas principales: despertar de la conciencia de género, desafío a las prácticas establecidas, transformación de la práctica docente, impacto en el alumnado, tensión entre el cambio y la resistencia, y transformación personal y profesional. **Discusión:** Los hallazgos se alinean con investigaciones previas sobre el impacto de la formación en perspectiva de género, revelando su potencial para crear ambientes más propicios para el PYD mediante la implementación de estrategias más inclusivas y equitativas. **Conclusiones:** La formación en perspectiva de género constituye una herramienta fundamental para promover prácticas más inclusivas y equitativas en la educación física y el deporte, aunque su implementación puede enfrentar resistencias en los contextos educativos.

Palabras claves: Desarrollo positivo, educación física, formación docente, perspectiva de género, prácticas inclusivas.

Recibido: 14 de febrero de 2025

Received: 14 February 2025

Aceptado: 14 de abril de 2025

Accepted: 14 April 2025

Abstract

Introduction: Gender perspective training for physical educators represents an opportunity to transform sports and educational practices. The intersection between this perspective and Positive Youth Development (PYD) offers a promising framework for inclusive physical education. **Objective:** To explore the experiences of physical educators who participated in a

Doctorado en Investigación Psicológica
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
andreap8a@gmail.com

workshop on sports teaching with a gender perspective and its relationship with positive youth development through sport. Methodology: A phenomenological study was conducted through semi-structured interviews with 10 physical educators, equally divided between women and men, six months after completing the training workshop. Results: The interpretative phenomenological analysis identified six main themes: awakening of gender awareness, challenge to established practices, transformation of teaching practice, impact on students, tension between change and resistance, and personal and professional transformation. Discussion: The findings align with previous re-search on the impact of gender perspective training, revealing its potential to create more conducive environments for PYD through the implementation of more inclusive and equitable strategies. Conclusions: Gender perspective training constitutes a fundamental tool for promoting more inclusive and equitable practices in physical education and sport, although its implementation may face resistance in educational contexts.

Keywords: Positive development, physical education, teacher training, gender perspective, inclusive practices.

Introducción

Los ámbitos de la educación física y del deporte han sido históricamente espacios en los que se manifiestan y reproducen las jerarquías y desigualdades de género. Sin embargo, en las últimas décadas, ha habido una creciente conciencia de la necesidad de incluir la perspectiva de género en estos campos. Scraton y Flintoff (2013), describen la perspectiva de género en la educación física como crítica "desafiante de las normas y expectativas de género convencionales para la vida y el daño paralizantes que han limitado y fetichizado la participación y desarrollo de estudiantes jóvenes" (p. 97). El desarrollo de este enfoque ha sido progresivo, señalando Flintoff y Scraton (2006), de un enfoque binario de género a esfuerzos por abrir espacios que sean equitativos e inclusivos para todas las personas. Por su parte, Azzarito y Solomon (2005) argumentan que un enfoque de género es esencial para abordar las jerarquías interseccionales del género, la raza y la clase social con la que los estudiantes llegan a nuestras aulas. Además, Wright

(1995) propuso una metodología postestructuralista feminista para el estudio de la construcción de género en la educación física, lo que ha proporcionado una base importante para investigaciones posteriores en este campo.

Esta perspectiva es respaldada por organismos internacionales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021), hace hincapié en que la actividad deportiva con una perspectiva de género no sólo es un derecho humano fundamental, sino también un instrumento para lograr la igualdad entre los hombres y las mujeres. También, El Comité Olímpico Internacional (COI) (2021) emitió directrices sobre cómo aplicar la perspectiva de género en el deporte, incluida la necesidad de contrarrestar los obstáculos sistémicos que encuentran las mujeres y niñas en el deporte. En esta misma línea, ONU Mujeres (2020) destaca el papel del deporte y la educación física en el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y en la promoción de la igualdad de

género en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En paralelo, se ha desarrollado el campo de la teoría del desarrollo positivo a través del deporte o PYD (por sus siglas en inglés Positive Youth Development). Holt et al. (2017) llaman al PYD "un marco de acción que usa el deporte como medio para la promoción de las habilidades y el bienestar de los jóvenes" (p. 3). La propuesta del PYD es que el deporte es un medio natural para el desarrollo humano, social y emocional.

Este enfoque es respaldado por numerosos estudios en las últimas décadas. Camiré et al. (2012) encontraron que el deporte juvenil puede facilitar el desarrollo de habilidades para la vida cuando las y los entrenadores las enseñan intencionalmente. También, Turnnidge et al. (2014) argumentan que el PYD a través del deporte puede promover la transferencia de habilidades del contexto deportivo a otros ámbitos de la vida. Coakley (2011) enfatiza la importancia de examinar críticamente la implementación de estos programas para asegurar resultados beneficiosos.

Así pues, existe un gran potencial a través de la perspectiva de género y del PYD. Oliver y Kirk (2015) conceptualizan la Pedagogía Activista en la educación física, que fusiona los dos enfoques. Se considera que ambos enfoques son complementarios, facilitando el desarrollo de habilidades de vida transferibles a otros contextos más allá del educativo o deportivo. Esta integración puede abordar las desigualdades de género creando inclusión e igualdad, permitiendo que las experiencias del contexto deportivo sean replicables en el aula, el hogar y otros espacios sociales.

En relación con los hallazgos en programas que vinculan estos dos enfoques, Schailée et al. (2017), encontraron que los programas deportivos con enfoque de género pueden mejorar la autoestima y las habilidades sociales de las niñas, especialmente en contextos desfavorecidos. Además, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016) demostraron que los modelos pedagógicos basados en el PYD pueden fomentar la inclusión y la equidad de género en las clases de educación física. Por su parte, Kidd (2013) argumenta que la combinación de la perspectiva de género y el PYD en el deporte puede ser una poderosa herramienta para el cambio social, desafiando normas de género restrictivas y empoderando a los jóvenes. Sin embargo, como señalan Spaaij y Jeanes (2013), es crucial adoptar un enfoque crítico y contextualizado al implementar estas estrategias, reconociendo las complejidades sociales y culturales que influyen en las experiencias de los jóvenes en el deporte y la educación física.

A pesar de esto resultados, se han encontrado barreras en la aplicación de las propuestas mencionadas, tales como las mencionadas por Dowling (2013): la resistencia institucional, la resistencia personal, la falta de capacitación adecuada en las personas educadoras o entrenadoras, entre otras. Además, Tinning (2002) advierte sobre las dificultades de cambiar a la pedagogía crítica en la educación física, lo que es relevante para la perspectiva de género en PYD. Así pues, la formación de las personas encargadas de la enseñanza, ya se docentes de Educación Física o entrenadores, es esencial para vencer estos problemas; Armour et al. (2017) resaltan la necesidad de un profesionalismo en continua evolución para los educadores físicos contemporáneos. En su estudio, proponen

un marco de Desarrollo Profesional Continuo (CPD) basado en el pragmatismo de Dewey, enfatizando la importancia de la reflexión crítica y la adaptación constante a los contextos cambiantes. Encontraron que los programas de CPD más efectivos son aquellos que se integran en la práctica diaria de los educadores y promueven el aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, Aelterman et al. (2016), demostró en su investigación que una intervención de formación basada en la Teoría de la Autodeterminación puede mejorar significativamente el estilo de enseñanza de los educadores físicos, haciéndolo más motivador y centrado en el estudiante. Observaron mejoras en la autonomía, la estructura y el apoyo relacional proporcionado por los educadores, lo que a su vez se asoció con una mayor motivación y compromiso de los estudiantes. Por último, Cushion (2022) encontró en su investigación que los programas de formación en equidad de género para entrenadores pueden conducir a cambios significativos en las actitudes y prácticas, pero también identificó barreras persistentes, como la resistencia institucional y las normas culturales arraigadas. Enfatiza la necesidad de un enfoque holístico que aborde no solo el conocimiento individual, sino también las estructuras y culturas organizativas más amplias que influyen en las prácticas de género en el deporte y la educación física.

En concreto, la transformación de las prácticas pedagógicas en la educación física es un problema complejo que requiere una comprensión profunda del cambio educativo. Fullan (2007) propone un marco que utiliza la teoría psicológica para entender este proceso en la enseñanza primaria. Curtner-Smith (1999) identifica algunos factores que influyen en la interpretación de los docentes y la

implementación de nuevos currículos de educación física. Fernández-Balboa (1997) argumenta a favor de un enfoque crítico-posmoderno en la educación física, donde el educador no es un experto sino más bien un reformador social.

Así pues, el objetivo de la presente investigación buscó, desde el enfoque fenomenológico, explorar las experiencias vividas por los educadores físicos en su aprendizaje sobre la Perspectiva de Género en la Enseñanza del Deporte y explorar las experiencias vividas de integrar una mirada de género y los elementos del PYD en sus prácticas educativas seis meses después de haber finalizado. Este estudio pretendió proporcionar una comprensión profunda de los procesos de aprendizaje, reflexión y aplicación práctica que experimentan las y los educadores físicos al incorporar enfoques de género y PYD en su enseñanza, así como identificar los desafíos y oportunidades que surgen en este proceso de transformación pedagógica.

Método

Participantes

La selección de la muestra fue por conveniencia y de tipo no probabilística según las y los participantes que tomaron el curso de Perspectiva de Género en la Enseñanza Deportiva impartido en una universidad privada en Guadalajara, México, asistiendo al más del 80% de las sesiones y se mantuvieron activos como docentes de Educación Física los seis meses posteriores finalizado el curso y accedieron a participar.

La muestra estuvo conformada por 10 educadores físicos, 5 mujeres y 5 hombres, con edades comprendidas entre los 28 y 45 años ($M = 36.5$, $DE = 5.2$). Los participantes trabajan en diversos

contextos educativos, incluyendo escuelas públicas (n = 5), privadas (n = 3), y una combinación de ambas (n = 2). En promedio, cada participante atiende a 453 estudiantes a la semana (DE = 219.5), con un rango que va desde 180 hasta 800 estudiantes semanales.

La distribución por género de los estudiantes atendidos es aproximadamente equitativa, con una media de 225.8 (DE = 109.7) mujeres y 227.2 (DE = 110.1) hombres por participante. La experiencia profesional promedio oscila entre 4 y 25 años en el campo (M = 12.5, DE = 5.8). Los entornos de trabajo incluyen zonas urbanas (n = 7, 70%) y rurales (n = 3, 30%), con tamaños de grupo que varían desde 25 hasta 50 estudiantes por clase (M = 37.5, DE = 8.8).

Las y los participantes fueron informados sobre los objetivos y procedimientos del estudio antes de su participación. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de cada uno de ellos, en el cual accedieron voluntariamente a participar en el estudio y autorizaron el uso de sus datos para fines de investigación. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante la asignación de códigos alfanuméricos (P1-P10) en lugar de sus nombres reales.

Instrumento

La guía de entrevista constaba de 15 preguntas abiertas, organizadas en cuatro secciones principales:

1. Experiencia con los contenidos revisados (4 preguntas). Esta sección indagaba sobre las expectativas previas al taller, los aspectos más significativos del contenido y su influencia en la comprensión de la enseñanza con perspectiva de género. Ejemplo de pregunta: "¿Cuáles fueron tus expectativas

al participar en el taller de enseñanza con perspectiva de género en el deporte y la educación física?"

2. Dinámicas y contenidos que promovieron un mejor aprendizaje (5 preguntas). Esta sección se centraba en la evaluación de las metodologías utilizadas en el taller y su efectividad para el aprendizaje. Pregunta ejemplo: "¿Hubo alguna dinámica específica que encontraste especialmente útil para comprender y aplicar las metodologías de enseñanza con perspectiva de género?"

3. Implementación y enseñanza con perspectiva de género (4 preguntas). Se exploraban las experiencias de los participantes al aplicar lo aprendido en sus contextos educativos, incluyendo desafíos y cambios en su enfoque pedagógico. Ejemplo de pregunta: "¿Cómo ha sido tu experiencia al implementar en la práctica lo aprendido sobre enseñanza con perspectiva de género?"

4. Impacto en estudiantes (5 preguntas). Esta sección final buscaba identificar los cambios observados en los estudiantes a partir de la implementación de la perspectiva de género en la enseñanza. Pregunta ejemplo: "¿Has notado algún cambio en la actitud o participación de tus estudiantes desde que comenzaste a incorporar la perspectiva de género en tus clases?"

La entrevista incluía también una sección inicial para recopilar datos demográficos y profesionales de las y los participantes. Además, se incluyó un cierre que permitía a las personas entrevistadas agregar comentarios adicionales y se les recordaba la confidencialidad de sus respuestas.

Diseño del curso

El curso " Perspectiva de Género en la enseñanza del Deporte y la Educación Física" se diseñó como un programa intensivo de ocho sesiones, impartidas los sábados de 9:00 a 12:00 horas de manera presencial, con una hora adicional de trabajo independiente por semana. El curso se estructuró en tres módulos, cada uno enfocado en aspectos específicos de la enseñanza con perspectiva de género y metodologías relacionadas con PYD:

Módulo 1: Identificación y reconocimiento. ¿Qué está pasando? Este módulo inicial se centró en la introducción a la perspectiva de género y el contexto histórico y cultural. Incluyó actividades vivenciales diseñadas para que las y los participantes experimentaran sesiones con características de exclusión y machismos cotidianos.

Módulo 2: Prácticas positivas y estrategias para una convivencia igualitaria. Este módulo se enfocó en el desarrollo positivo, climas motivacionales, y conductas para la convivencia igualitaria. Se introdujeron metodologías para el desarrollo positivo y la convivencia igualitaria.

Módulo 3: Mi rol como agente de cambio. El módulo final se centró en estrategias de enseñanza con perspectiva de género y la elaboración de un plan de intervención.

Cada sesión combinó componentes teóricos y prácticos, incluyendo:

- 1.Actividades vivenciales en canchas o espacios deportivos (60-90 minutos)
- 2.Presentaciones teóricas y discusiones en el aula (80-90 minutos)
- 3.Ejercicios de reflexión y aplicación práctica

Las sesiones seguían la siguiente estructura:

1. Introducción y recuperación de experiencias previas (20 minutos)
2. Actividad vivencial práctica (60-90 minutos)
3. Componente teórico o de reflexión (70-90 minutos)

El diseño del curso enfatizó la participación, la reflexión crítica y la aplicación práctica de los conceptos aprendidos. Se utilizaron diversas estrategias pedagógicas, incluyendo role-playing, observación estructurada, planificación colaborativa de sesiones, y retroalimentación entre pares. Además, como parte del trabajo independiente, los participantes llevaban una bitácora de experiencias, realizaban lecturas complementarias y preparaban actividades para las sesiones prácticas.

Finalmente, el curso culminó con la elaboración de un plan de intervención individual, diseñado para que cada participante pudiera implementar lo aprendido en su contexto educativo específico.

Procedimiento

Este estudio utilizó un enfoque fenomenológico interpretativo (Smith et al., 2009) para explorar las experiencias vividas por educadores físicos que participaron en un taller sobre enseñanza deportiva con perspectiva de género.

Las entrevistas, con una duración promedio de 60 minutos, fueron grabadas y transcritas verbatim a través de SONIX.inc (2023) y analizadas utilizando el software cualitativo Atlas.ti (9.1.7). El análisis siguió los pasos propuestos por Moustakas (1994):

1. Inmersión en los datos mediante lecturas repetidas de las transcripciones.
2. Identificación de unidades de significado relevantes para la experiencia del fenómeno.
3. Agrupación de unidades de significado en temas emergentes
4. Síntesis de temas en una descripción textural y estructural de la experiencia.
5. Construcción de una descripción compuesta que captura la esencia del fenómeno.

La muestra de 10 participantes, un número que se determinó a través del principio de saturación de datos (Glaser & Strauss, 1967; Guest et al., 2006). La saturación de datos se refiere al punto en la recolección y análisis de datos en el que nueva información produce poco o ningún cambio en el libro de códigos o en la comprensión del fenómeno estudiado (Saunders et al., 2018).

Durante el proceso de entrevistas y análisis concurrente, se observó que después de la octava entrevista, los temas emergentes y las categorías de análisis comenzaron a repetirse, sin que surgieran nuevos conceptos significativos. Las dos entrevistas adicionales se realizaron para confirmar que se había alcanzado efectivamente el punto de saturación, lo cual se corroboró al no emerger nuevas categorías o insights sustanciales. La muestra de 10 participantes proporcionó datos ricos y suficientes para abordar los objetivos de investigación, permitiendo una comprensión profunda de las experiencias y percepciones de las y los educadores físicos en relación con la implementación de prácticas con

perspectiva de género en sus contextos educativos.

Finalmente, se eligieron como significativas aquellas categorías que fueron mencionadas el 80% de las personas entrevistadas.

Resultados

El análisis realizado a las entrevistas de las y los participantes enfocadas a explorar las experiencias vividas en su aprendizaje en el curso Perspectiva de Género en la Enseñanza del Deporte, tomando como base metodológica el enfoque PYD, y explorar las experiencias vividas al integrar estos aprendizajes en sus prácticas educativas seis meses después de haber finalizado, identifico seis categorías significativas (tabla 1):

Tabla 1.
Resumen de categorías del análisis de entrevista

| Categorías | Total de citas | Cantidad de participantes que la mencionaron |
|---------------------------------------|----------------|--|
| Despertar de la conciencia de género | 15 citas | 8 |
| Desafío a las prácticas establecidas | 18 cita | 10 |
| Transformación de la práctica docente | 22 citas | 10 |
| Impacto en el alumnado | 17 citas | 8 |
| Tensión entre el cambio y la resisten | 14 citas | 8 |
| Transformación personal y profesional | 20 citas | 10 |

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detallan cada una de ellas.

1. Despertar de la conciencia de género

Esta categoría emergió de las experiencias compartidas por 8 de los 10 participantes, con un total de 15 citas relacionadas. Las y los educadores físicos describieron un proceso de toma de conciencia sobre cuestiones de género que previamente pasaban desapercibidas en su práctica

docente y en su vida cotidiana. Durante las entrevistas frecuentemente utilizaron la metáfora de "ponerse unos lentes" para describir cómo el taller les permitió ver la realidad de una manera nueva. Las y los participantes reportaron que esta nueva conciencia se extendió más allá del ámbito educativo, influyendo en su percepción de las interacciones sociales cotidianas y en su forma de entender las dinámicas de género en diversos contextos. Este despertar se manifestó en tres aspectos principales: el cuestionamiento de normas sociales establecidas, cambios en las interacciones con estudiantes y una nueva comprensión de las categorizaciones de género.

Las siguientes citas ejemplifican estos aspectos:

"Si te pones a ver ciertos pues comportamientos que están dictados por la sociedad y que los cambias poquito y luego, luego la gente te empieza a reclamar. ¿Y es que oye, qué pasó? ¿No? Basta ya. Luego me pongo a compararlo con el deporte y seguimos viviendo muy atrasados." (P8)

"Yo siento que desde el momento en que me planto en la cancha y digo. Chicos y Chicas, buenos días. ¿Cómo están? [...] ¿Acercarme y qué onda? ¿Cómo estás, mijo? ¿Cómo te va? ¿Todo bien?" (P6)

"Cuando la maestra nos platicaba todo (lo relacionado a perspectiva de género), así como tan relajado y sin tanta necesidad de poner tanta etiqueta y tanto en rollo, yo decía ¿por qué no somos así como sociedad? ¿Pues? Sí, porque hay esa necesidad todo el tiempo de etiquetar y ponerle un nombre a algo." (P4)

2. Desafío a las prácticas establecidas

Esta categoría emergió de las experiencias compartidas por los 10 participantes, con un total de 18 citas relacionadas. Las y los educadores físicos describieron un proceso profundo de cuestionamiento de sus prácticas pedagógicas habituales y el reconocimiento de sus propios sesgos. Este desafío se manifestó en tres aspectos principales: la autorreflexión crítica sobre sus prácticas pasadas, el diseño activo de nuevas estrategias pedagógicas, y el cuestionamiento de conceptos fundamentales que habían dado por sentados. Las y los participantes describieron este proceso como desafiante pero necesario, llevándolos a repensar no solo sus prácticas de enseñanza, sino también sus creencias y supuestos sobre el género y la educación física.

Las siguientes citas ejemplifican estos aspectos:

"Me dolía más porque decía ay, yo he hecho eso. O sea. Y duele porque dices es que no, no lo hacía con esa intención de lastimar. Pero lo hiciste." (P3)

"Yo traía mi cuadernito y yo anotaba todo lo que podía. [...] Y digo a ver, hoy voy a hacer una sesión especial pensada en que todas las personas trabajen juntas..." (P9)

"Fíjate que para mí fue como muy sumativo todo. La actividad que más me movió fue en una que nos pusieron con los con las cartulinas (operacionalización de conductas). A cuestionarnos ¿Qué hace una persona respetuosa? ¿Qué es lo que lo hace respetuoso? Respetuosa porque creo que somos muy redundantes en el ser respetuoso. ¿Pero qué es ser respetuoso?" (P6)

3. Transformación de la práctica docente

Esta categoría emergió de las experiencias compartidas por los 10 participantes, con un total de 22 citas relacionadas. Las y los educadores físicos describieron cambios concretos en su enfoque pedagógico, implementando estrategias más inclusivas y equitativas tras el taller. Estos cambios se manifestaron en tres áreas principales: modificaciones en las prácticas organizativas, transformación en el uso del lenguaje, y adaptaciones integrales que combinaban ambos aspectos. Las y los participantes reportaron que estos cambios no solo afectaron la dinámica de sus clases, sino que también influyeron en su percepción del rol del educador físico en la promoción de la equidad de género, describiendo esta transformación como un proceso continuo de aprendizaje y adaptación.

Las siguientes citas ejemplifican estos cambios:

"Desde ahí comencé a cambiar mis mecánicas para hacer equipos, no dejar que nadie se sienta excluido." (P8)

"Ahora este ya no digo "ya no le pegues como princesa", pégame como mujer, como persona o como tú quieras, o sea ese tipo de detalles, eh? Me han ayudado" (P10)

"Sí, realmente sí. En primer lugar, quitándole los estereotipos de género a mi lenguaje. Lo malo es que donde trabajo son lugares, son ranchos (zonas rurales) en donde todavía hay muchos estereotipos de niñas y niños. Entonces sí, intento que todos y todas hagan el ejercicio, haciendo pequeños ajustes para que todos se puedan sentir que lograron el ejercicio, mezclados, hombres y mujeres, nadie es más y nadie es menos." (P5)

4. Impacto en el alumnado

Esta categoría surge de las experiencias compartidas por 8 de los 10 participantes, con un total de 17 citas relacionadas. Las y los educadores físicos describieron cambios significativos en tres áreas principales: mayor participación y disfrute de estudiantes previamente excluidos, transformaciones en las dinámicas sociales que se extendieron más allá de la clase de educación física, y la implementación exitosa de estrategias específicas para promover la equidad de género. Las y los participantes reportaron que estos cambios fueron evidentes tanto a corto como a mediano plazo, observando transformaciones sostenidas en los meses siguientes al taller, lo cual les motivó a continuar refinando sus prácticas inclusivas y equitativas.

Las siguientes citas ejemplifican estos cambios:

"El en el salón B y en el salón C, que son a los que no les gusta tanto la competencia o no tienen las cualidades físicas o desarrolladas con sus compañeros, he hecho ajustes para que todos y todas se sientan parte y para que se divierten más, se ve que lo disfrutaban más" (P8)

"Y en estos meses que hemos abordado todo eso, he observado el cambio en el recreo y se sienten integrados, no se aíslan como antes, se mezclan más en los juegos." (P4)

"Sí, sí, sí he modificado y pues sí, de repente me acuerdo. Yo saco mi libretita y vimos esto y lo trato de así, de mover o de modificar. Eso sí, sí, sí lo hago. Cómo dejar que ciertas personas hagan equipo o poner estrategias de que las mujeres meten el gol." (P4)

5. Tensión entre el cambio y la resistencia

Esta categoría emergió de las experiencias compartidas por 8 de los 10 participantes, con un total de 14 citas relacionadas. Las y los educadores físicos describieron tres tipos principales de tensiones: la resistencia a implementar enfoques menos competitivos en un ambiente tradicionalmente centrado en la competencia, la resistencia por parte de los estudiantes a los nuevos enfoques, y la transición de un conocimiento tácito a uno explícito sobre prácticas inclusivas. Las y los participantes describieron esta dinámica de tensión como un proceso continuo que requirió adaptación, paciencia y persistencia, destacando la necesidad de equilibrar la implementación de nuevas prácticas con las expectativas y hábitos existentes en su entorno educativo.

Las siguientes citas ejemplifican estas tensiones:

"La competencia es el pan de diario. Y por más que quise hacer un juego tipo el de frisbees, que era como de todo, al principio todo bien, pero tarde o temprano acaban queriendo competir y decir quien ganó." (P8)

"Sí llegaba y como que aplicaba lo aprendido, pero me daba cuenta de eso. O sea que los niños así como que "ay, yo ya quiero jugar, aquí todos somos iguales" (P7)

"Eh, no, no son como tan complicado porque la mayoría de las cosas como que inconscientemente ya las hacía, pero no tenían estructura, pues entonces como el feeling (sentir) que yo le daba, a lo mejor a mis clases sí, pero no tenía una razón de ser, o sea, no tenía un por qué. Era como un instinto el tener siempre espacio seguro para las niñas, pero este curso me gustó mucho porque me dejó claro el cómo. Por ejemplo, eso que se dijo sobre que sí tenemos que apoyar más (a las mujeres)

porque siempre hemos sido el grupo menos apoyado, es claro, y que no nos debemos de sentir mal porque les damos nosotras más apoyo a las niñas, hacer esas acciones afirmativas." (P7)

6. Transformación personal y profesional

Esta categoría surgió de las experiencias compartidas por los 10 participantes, con un total de 20 citas relacionadas. Las y los educadores físicos describieron cuatro aspectos principales de transformación: la extensión de la conciencia de género a sus relaciones personales, el reconocimiento del curso como inicio de un proceso de transformación continuo, el desarrollo de una actitud de aprendizaje permanente, y la integración de nuevos conocimientos con experiencias previas. Las y los participantes reportaron que esta transformación les llevó a repensar no solo sus prácticas de enseñanza, sino también su papel como agentes de cambio en la sociedad, sintiéndose más empoderados y responsables de promover la equidad de género tanto en sus aulas como en sus comunidades.

Las siguientes citas ejemplifican estos aspectos:

"Gracias a esto me arruinaron mis primeras citas, porque todo el tiempo estoy pensando: Está bien, está mal, es machismo, no." (P8)

"Me siento contenta, pero siento que me falta aprender mucho. Okay, sí, me explico. O sea, siento como que esto fueron como cuando empiezas a pintar una casa que le pones como unas pinceladas de pintura y dices se va a ver bonito el color. Mmm y luego dices no, pero como que le hace falta que le coloreemos más." (P6)

"Con ganas de seguir aprendiendo, Con ganas de seguir mejorando. Me siento bien. Creo que voy bien. No sé qué tan bien, pero creo que voy bien. Me siento un mejor docente y persona." (P8)

Discusiones

Los resultados de este estudio fenomenológico revelan un proceso de transformación profundo en los educadores físicos, que resuena con los principios del desarrollo positivo a través del deporte y la actividad física (PYD). La incorporación de la perspectiva de género en las prácticas pedagógicas de los educadores no solo enriquece el enfoque del PYD, sino que también propicia cambios significativos en la cultura deportiva y educativa.

La metáfora de "ponerse los lentes" de la perspectiva de género, utilizada por varios participantes, muestra cómo el taller proporcionó a las y los educadores una nueva forma de interpretar y actuar en su realidad profesional. Este cambio de perspectiva se alinea con el concepto de "alfabetización en el deporte" propuesto por Coakley (2011), que enfatiza la importancia de entender el deporte en su contexto social más amplio, incluyendo las dinámicas de género.

El desafío a las prácticas establecidas y la transformación de la práctica docente que experimentaron las y los participantes reflejan un movimiento hacia lo que Spaaij y Jeanes (2013) denominan "pedagogía del deporte para el desarrollo". Esta aproximación busca utilizar el deporte para promover resultados de desarrollo positivo, lo cual se ve facilitado por una mayor conciencia de las cuestiones de género. Las y los educadores reportaron cambios concretos en sus estrategias de enseñanza, desde la formación de equipos hasta el uso del lenguaje.

El enfoque más inclusivo y reflexivo que adoptaron las y los participantes se alinea con las mejores prácticas en PYD a través del deporte (Holt et al., 2017). La atención personalizada y el esfuerzo por crear un clima social positivo son fundamentales para el PYD efectivo, como se mostró en las entrevistas aplicadas a las y los participantes.

El impacto positivo observado en el alumnado, particularmente en términos de mayor participación y disfrute, es consistente con los resultados deseados del PYD. Las prácticas pedagógicas con perspectiva de género parecen contribuir a crear ambientes más propicios para el desarrollo positivo, fomentando la inclusión y el disfrute, que son elementos clave para el compromiso sostenido en la actividad física (Whitley et al., 2019). Las y los educadores notaron cambios no solo en la dinámica de las clases de educación física, sino también en las interacciones sociales de las y los estudiantes en otros contextos escolares, sugiriendo un impacto más amplio de estas prácticas. Esto se vincula directamente con el concepto de transferencia, que es un objetivo principal del PYD. Como señalan Gould y Carson (2008), la transferencia de habilidades y comportamientos aprendidos en el contexto deportivo a otros ámbitos de la vida es un indicador clave del éxito de los programas de PYD. Los cambios observados en las interacciones de las y los estudiantes fuera de la clase de educación física sugieren que las habilidades sociales y los valores de equidad promovidos a través de las prácticas con perspectiva de género están siendo transferidos a otros contextos, lo que respalda la eficacia de este enfoque en la promoción del desarrollo positivo integral de las y los jóvenes.

La tensión entre el cambio y la resistencia experimentada por las y los participantes subraya los desafíos inherentes a la implementación de estas prácticas, aunque también representa una oportunidad para el crecimiento (Turnnidge et al., 2014). Se recomienda la implementación de programas similares y la creación de espacios de seguimiento para apoyar a los educadores en la sostenibilidad de estos cambios.

La transformación personal y profesional reportada por las y los participantes sugiere que la formación en perspectiva de género tiene el potencial de generar cambios duraderos en las actitudes y comportamientos de los educadores (Cushion, 2022).

Conclusiones

Este estudio fenomenológico revela el potencial transformador de la formación en perspectiva de género para educadores físicos y su relación con el enfoque del desarrollo positivo a través del deporte. Los resultados sugieren que este tipo de intervenciones pueden propiciar cambios significativos en las prácticas docentes, creando ambientes más propicios para el PYD.

La experiencia de las y los participantes muestra cómo la incorporación de la perspectiva de género en la educación física puede enriquecer el enfoque del PYD, proporcionando a los educadores herramientas para crear ambientes más inclusivos y equitativos. Esto se alinea con las recomendaciones de Holt et al. (2017) sobre la importancia del clima social en los programas de PYD a través del deporte.

El estudio también destaca la importancia del aprendizaje continuo y la reflexión crítica en el desarrollo profesional de los educadores físicos. La metáfora de "pintar

una casa" utilizada por un participante subraya la naturaleza continua y evolutiva de este proceso de aprendizaje, lo que se alinea con el concepto de "aprendizaje a lo largo de la vida" en la formación docente (Darling-Hammond et al., 2017).

Futuros estudios podrían explorar cómo la integración de la perspectiva de género en las prácticas de PYD a través del deporte puede contribuir a resultados de desarrollo más equitativos y sostenibles. Esta línea de investigación podría basarse en el trabajo de Schaillee et al. (2017), quienes encontraron que los programas deportivos con enfoque de género pueden mejorar la autoestima y las habilidades sociales de las niñas, especialmente en contextos desfavorecidos.

Además, investigaciones longitudinales podrían proporcionar información valiosa sobre los desafíos y éxitos en la implementación sostenida de prácticas pedagógicas con perspectiva de género en el contexto del PYD, siguiendo el enfoque de Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), quienes demostraron que los modelos pedagógicos basados en el PYD pueden fomentar la inclusión y la equidad de género en las clases de educación física. Sería particularmente valioso examinar cómo estos cambios en las prácticas docentes impactan a largo plazo en las actitudes y comportamientos de las y los estudiantes relacionados con el género y la equidad, ampliando los hallazgos de Kidd (2013) sobre el potencial de la combinación de la perspectiva de género y el PYD en el deporte como herramienta para el cambio social.

Las limitaciones del estudio incluyen el tamaño relativamente pequeño de la muestra y el enfoque en las experiencias después de seis meses de llevar el curso. Sin embargo, la riqueza de los datos

cuantitativos proporciona una comprensión profunda de las experiencias de las y los participantes y sienta las bases para futuras investigaciones, en línea con el enfoque fenomenológico utilizado por Smith et al. (2009). Futuros estudios podrían beneficiarse de un enfoque longitudinal más extenso y una muestra más diversa de educadores físicos, siguiendo la recomendación de Cushion (2022) de adoptar un enfoque holístico que aborde no solo el conocimiento individual, sino también las estructuras y culturas organizativas más amplias que influyen en las prácticas de género en el deporte y la educación física.

En conclusión, este estudio subraya la importancia de la formación en perspectiva de género para los educadores físicos como un medio para promover prácticas más inclusivas y equitativas en la educación física y el deporte, respaldando los hallazgos de Valdivia-Moral et al. (2018) sobre la importancia del pensamiento coeducativo en los profesores de educación física. Los hallazgos sugieren que tal formación tiene el potencial de propiciar transformaciones significativas tanto en los educadores como en sus estudiantes, contribuyendo así a un cambio más amplio en la cultura deportiva y educativa que se alinea con los objetivos del PYD, como lo proponen Holt et al. (2017) en su teoría fundamentada del desarrollo positivo a través del deporte. Este enfoque integrado de género y PYD promete no solo mejorar la experiencia educativa de todas las personas estudiantes, sino también contribuir a una sociedad más equitativa y consciente de las cuestiones de género, en línea con los objetivos propuestos por organismos internacionales como la UNESCO (2021) y ONU Mujeres (2020) sobre el papel del deporte y la educación física en la promoción de la igualdad de género.

Agradecimientos

Se agradece a la Fundación Marisa por su valioso apoyo al otorgar becas del 90% a cada uno de los participantes del curso " Perspectiva de Género en la enseñanza del Deporte y la Educación Física", lo cual hizo posible que los educadores físicos pudieran acceder a esta formación especializada. Este apoyo contribuye significativamente al desarrollo de prácticas más inclusivas y equitativas en la educación física y el deporte.

En esta medida, el problema de la procrastinación entre los estudiantes, especialmente en el contexto de la actividad física, ha sido objeto de gran atención en los últimos años, asociada a un aplazamiento voluntario que tiende afectar gravemente al rendimiento académico y al bienestar general. Ante esto, algunos autores indican que la procrastinación es prevalente entre los estudiantes secundarios y universitarios, que a menudo tienden a ser exacerbada por factores como la presión académica y las distracciones digitales (Vergara et al., 2022; Risco, 2024). Sin embargo, en Bogotá, donde las exigencias educativas son altas, la integración de un programa polimotor en el currículo de educación física puede servir como una intervención eficaz para mitigar la procrastinación y promover hábitos más saludables entre los estudiantes.

Zumárraga y Cevallos (2022), han evidenciado que los estudiantes que

participan de manera regular en actividades físicas muestran niveles inferiores de procrastinación esta correlación puede explicarse por los efectos positivos del ejercicio sobre la función cognitiva, la gestión del estrés y la salud mental en general. Del mismo modo, la actividad física está vinculada con mejoras en la concentración y la reducción de la ansiedad, lo cual puede facilitar a los estudiantes una gestión de sus responsabilidades académicas de manera más eficiente (Pardo et al., 2021), en esta medida la implementación de un programa de educación física estructurado, que haga énfasis en diversas actividades físicas, puede fomentar un entorno más atractivo y motivador, disminuyendo potencialmente la tendencia a procrastinar (París et al., 2019).

En consecuencia, la incorporación de hábitos saludables en el currículo resulta vital para fomentar una cultura de actividad entre los estudiantes, ante lo cual autores como Claramita et al. (2021), destacan la relevancia de los enfoques interdisciplinarios en la promoción de la actividad física, sugiriendo que la colaboración entre educadores y profesionales de la salud puede aumentar la eficacia de dichos programas, sumado a lo anterior, comprender las barreras a la actividad física, como las limitaciones de tiempo y la falta de motivación, por lo tanto es necesario diseñar intervenciones que resuenen con los estudiantes, a través de programas que no solo fomentan la actividad física, sino que también abordan las causas subyacentes de la procrastinación, como el miedo al fracaso o el perfeccionismo (Garrido et al., 2020).

Por lo tanto, no se puede pasar por alto el papel de la autoeficacia en la lucha contra la procrastinación, Zumárraga y Cevallos (2022), indican que los estudiantes con

mayor autoeficacia son más propensos a realizar actividad física y menos propensos a procrastinar (Rodríguez, 2023). A esto se suma que la integración de estrategias que aumenten la confianza de los estudiantes en su capacidad para tener éxito tanto en actividades académicas como físicas podría conducir a mejoras significativas en su rendimiento y bienestar general, alineándose a diversos hallazgos que sugieren una visión holística de la educación, donde la salud física se considera integral para el éxito académico (Jehan, 2023).

En esta perspectiva, abordar la procrastinación en la actividad física entre los estudiantes de Bogotá mediante un programa polimotor presenta una posibilidad prometedora para mejorar los resultados tanto físicos como académicos, ya que al fomentar un entorno que estimule la participación e integre hábitos saludables en el marco educativo, es posible generar una atmósfera de mayor apoyo para los estudiantes, a esto se suma, que puede conducir a una reducción de la procrastinación y a una mejora de la salud en general.

Método

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando una tipología descriptiva y basándose en los principios del paradigma hermenéutico, aplicado mediante una revisión documental los cuales se estructuraron en una clasificación normativa, conceptual y de alcance, que incluyó niveles internacionales, nacionales y locales. Dicho análisis se centró en tres aspectos principales: el concepto de educación física, la promoción de hábitos de vida saludable y los lineamientos curriculares en el ámbito de la educación física en Colombia y para llevarlo a cabo se

evaluaron 21 documentos clasificados por su alcance (internacional, nacional, local e institucional) y su tipología (normativos y conceptuales), organizándose en categorías temáticas, permitiendo un análisis comparativo entre los diferentes tipos de documentos.

En esta medida, el proceso de selección y análisis comenzó con la identificación de documentos relevantes para los tres aspectos mencionados, seguido de la clasificación de la información pertinente, esta información se organizó en categorías temáticas que facilitaron un análisis hermenéutico para entender la perspectiva existente sobre la educación física en el ámbito escolar y su relación con la promoción de la salud en Colombia, efectuando un análisis comparativo entre los documentos normativos y conceptuales, así como entre los documentos de diferentes alcances, para identificar elementos relacionados con la salud y cómo se abordan en cada contexto.

Los hallazgos del estudio revelaron que la relación entre la educación física y la salud está más presente en los documentos normativos nacionales en comparación con los conceptuales e internacionales, por lo anterior, se identificó que, a pesar del reconocimiento de la importancia de la educación física para la promoción de hábitos saludables, la implementación de estos conceptos varía significativamente según el contexto en el que se elaboró cada documento. De manera tal, que las consideraciones éticas del estudio se centraron en la recolección de información de fuentes secundarias, eliminando la necesidad de obtener consentimientos informados o garantizar la anonimidad de los participantes, ya que la información utilizada se basó exclusivamente en la revisión de documentos previamente publicados, respetando los principios de

integridad académica, asegurando la cita adecuada de las fuentes y una interpretación objetiva y transparente, evitando cualquier sesgo que pudiera comprometer los resultados del estudio.

Resultados

La efectividad de un programa de actividad física polimotor en la reducción de la procrastinación en actividades físico-deportivas y la promoción de hábitos saludables entre los estudiantes escolares de Bogotá puede ser analizada desde la perspectiva de las funciones ejecutivas y la atención plena, los cuales sugieren que la actividad física tiene un papel significativo en la mejora de las funciones cognitivas, que son necesarias para la autorregulación y la finalización de tareas, lo cual puede mitigar las conductas de procrastinación.

Maldonado (2023), logró demostrar que la participación regular en actividades físicas puede mejorar considerablemente las funciones ejecutivas, que incluyen habilidades como la atención, inhibición y la flexibilidad cognitiva, estas funciones son importantes para gestionar la procrastinación, ya que permiten a los individuos concentrarse en las tareas y resistir las distracciones, ante esto, García y Jarauta (2022), sostienen que las intervenciones de actividad física pueden llevar a mejoras en la atención y las funciones ejecutivas entre los adolescentes, esto coincide con hallazgos que sugieren una correlación entre los niveles de actividad física y el rendimiento cognitivo en niños en edad escolar, indicando que un mayor compromiso en actividades físicas puede fomentar mejores resultados académicos y reducir las tendencias a procrastinar (Romero, 2024).

Por lo anterior, la integración de prácticas de atención plena en los programas de

actividad física ha demostrado mejorar aún más las funciones ejecutivas, caracterizadas por la conciencia del momento presente y la aceptación, asociadas a una mejor autorregulación y reducción de la impulsividad, que son vitales para superar la procrastinación, por su parte, Rubio et al., (2023), llevó a cabo diversas intervenciones de mindfulness para niños y adolescentes con TDAH encontrando que estas prácticas mejoraron significativamente las funciones ejecutivas y los síntomas conductuales, sugiriendo que beneficios similares podrían observarse en una población estudiantil más amplia, ya que al incorporar la atención plena en los programas de actividad física, los estudiantes pueden desarrollar una mayor conciencia de sus hábitos de procrastinación y aprender estrategias para gestionarlos eficazmente.

Sumado a lo anterior, la promoción de hábitos saludables a través de la actividad física no solo aborda la procrastinación, sino que también contribuye al bienestar general, indicando estudios efectuados por Varón et al. (2024), describen que los adolescentes que participan regularmente en actividades físicas muestran niveles más bajos de ansiedad y una mayor autoestima, ambos factores pueden influir positivamente en las conductas de procrastinación, de modo que el desarrollo de un programa estructurado de actividad polimotora que incluya entrenamiento en mindfulness podría, servir como un enfoque integral para mejorar las funciones cognitivas de los estudiantes, reducir la procrastinación y promover elecciones de vida más saludables.

Discusiones

La procrastinación, entendida como el retraso voluntario de acciones

intencionadas, ha sido asociada con diversos resultados negativos, como un rendimiento académico disminuido, un aumento del estrés y una mala salud mental (Vergara et al., 2022; Ramírez y Santiago, 2020; Martínez, 2024). En el contexto de la actividad física, esta impide que los estudiantes se involucren en rutinas de ejercicio beneficiosas, las cuales son importantes para el bienestar físico y psicológico (Calero, 2022), ante esto Díaz et al., (2020), indican que la implementación de programas estructurados de actividad física puede impactar significativamente los niveles de compromiso de los estudiantes y reduciendo las tendencias a la procrastinación, que influyen positivamente en las funciones cognitivas y la motivación entre niños y adolescentes, sugiriendo que la participación regular en actividades físicas puede fomentar un enfoque proactivo hacia las tareas académicas (Pérez et al., 2023).

Por lo tanto, la relación entre la actividad física y la gestión del estrés está bien documentada; participar en ejercicio regular ha demostrado aliviar el estrés, lo que a su vez puede reducir los comportamientos de procrastinación (Calero, 2022; Pérez et al., 2023). Los hallazgos de Romero et al. (2023), apoyan esta noción, indicando que los estudiantes que participan regularmente en actividades físicas tienden a tener mejores habilidades de gestión del tiempo y niveles más bajos de procrastinación.

A esto se suma que la efectividad de los programas polimotora, que incorporan diversos tipos de actividades físicas, ha sido resaltada en la literatura reciente, estos programas no solo mejoran la aptitud física, sino que también promueven la interacción social y el trabajo en equipo, lo que puede motivar aún más a los

estudiantes a participar tanto en actividades físicas como académicas (Díaz et al., 2020). De modo que la integración de tales programas en las escuelas podría abordar potencialmente el problema de la procrastinación al proporcionar a los estudiantes oportunidades estructuradas para participar en actividades físicas, mejorando así su gestión del tiempo y rendimiento académico (Pérez et al., 2023).

Por lo anterior, el papel de la motivación en la lucha contra la procrastinación no puede ser pasado por alto debido a que la motivación intrínseca, impulsada por intereses y satisfacciones personales resulta ser más efectiva para reducir la procrastinación en comparación con las motivaciones extrínsecas (Rodríguez, 2023), en esta medida, los programas que fomentan el amor por la actividad física y resaltan sus beneficios intrínsecos pueden ser particularmente efectivos para reducir la procrastinación entre los estudiantes, alineándose con diversos hallazgos que sugieren una correlación directa entre la participación de los estudiantes en actividades físicas y sus niveles de motivación académica (Calero, 2022; Pérez et al., 2023; Rodríguez, 2023).

Analizar los cambios en los hábitos y estilos de vida saludables de los estudiantes

Muñoz et al. (2021), encontraron que casi la mitad de los estudiantes de programas de salud presentaban bajos niveles de actividad física una tendencia que se refleja en otros estudios realizados en universidades colombianas, este descenso puede atribuirse a diversos factores socioeconómicos, como el acceso limitado a opciones de comida saludable e instalaciones recreativas, que afectan de manera desproporcionada a los estudiantes

de entornos socioeconómicos más bajos (Gómez, 2022).

Mientras tanto, Beltrán et al., (2020) destacaron que los estudiantes cuyos padres tienen un mayor nivel educativo tienden a adoptar hábitos más saludables, esto sugiere que la influencia de los padres incide significativamente en la configuración de las elecciones de estilo de vida de los adolescentes. En esta línea, los hallazgos de Acelas y Acelas (2021), a través de su estudio indicaron una correlación significativa entre el nivel educativo de los tutores y la prevalencia de la obesidad entre los adolescentes, enfatizando la importancia de los antecedentes familiares en los resultados de salud.

Por su parte, Arroyo (2023) lo aborda desde una perspectiva de pandemia que generó un incremento en el comportamiento sedentario y en las decisiones dietéticas inadecuadas entre niños y adolescentes, agravando los problemas de salud existentes, esto ocurre ante los cambios a entornos de aprendizaje en línea, que han limitado las oportunidades de actividad física, contribuyendo a un deterioro de la salud y bienestar general. Sumado a lo anterior, los estudiantes enfrentan estos desafíos, y la necesidad de estrategias eficaces de promoción de la salud que se vuelve cada vez más crítica, ya sea por programas que sean cultural y socialmente sensibles, tal como como sugiere Mancheno (2023).

En vista de lo antes expuesto, los cambios en los hábitos de vida entre los estudiantes de secundaria en Colombia están influidos por una compleja interacción de factores, entre los que se incluyen el estatus socioeconómico, la educación de los padres y los impactos perdurables de la pandemia de COVID-19, ya que abordar

estos problemas requiere un enfoque comprensivo que involucre a las instituciones educativas, las familias y los recursos comunitarios para fomentar estilos de vida más saludables y mejorar el bienestar general de los adolescentes.

La relación entre la condición física, el consumo máximo de oxígeno (VO₂max), la atención plena y la adopción de hábitos saludables

La condición física evaluada a través de diversas pruebas de aptitud resulta determinante para la salud y el bienestar general, tal como lo expone Olivares et al., (2021), quienes han evidenciado que una mejor condición física se correlaciona positivamente con una mayor calidad de vida y capacidad funcional, especialmente en adultos mayores, lo que sugiere beneficios similares para poblaciones más jóvenes involucradas en programas físicos como polimotor, teniendo como función que el VO₂máx es un indicador de la aptitud cardiovascular que tiende a presentar relación con el rendimiento académico.

Velásquez et al., (2023), han evidenciado una correlación positiva y estadísticamente significativa entre los niveles de VO₂máx y el rendimiento académico en asignaturas como lengua y matemáticas entre los estudiantes, sugiriendo que relación entre estudiantes presenta una mejor forma física la cual se ve reflejada al demostrar mejores funciones cognitivas, lo que podría atribuirse a un mayor flujo sanguíneo y suministro de oxígeno al cerebro durante la actividad física.

Ante esto la atención plena, es cada vez más un papel en la promoción de hábitos saludables, reconociendo que las prácticas de atención plena pueden mejorar la gestión del estrés y la regulación

emocional, lo cual es necesario para mantener la motivación hacia la adopción de hábitos más saludables, cuya integración en los programas de educación física podría incrementar la implicación y el compromiso de los estudiantes con su salud, fomentando así una cultura del bienestar; en esta medida, los estudios que vinculan mindfulness directamente con los resultados de salud en el contexto de los programas de educación física en Colombia son limitados (Bustos et al., 2021).

En vista de lo antes expuesto, la adopción de hábitos saludables se encuentra influenciada por la interacción entre la actividad física, el estado nutricional y la concienciación general sobre la salud, demostrando estudios como los efectuados por Porras y Ortega (2021), en los cuales sostiene que niños y adolescentes con un mejor estado nutricional y mayores niveles de actividad física presentan niveles superiores de forma física, lo que en consecuencia favorece su salud general y reduce el riesgo de enfermedades crónicas en el futuro, a esto se suma la relevancia de este enfoque en el contexto colombiano, donde los desafíos nutricionales y los estilos de vida sedentarios son prevalentes entre los jóvenes.

De manera que la interrelación entre la condición física, el VO₂máx, la atención plena y los hábitos saludables entre los estudiantes del programa polimotor de Colombia revela la importancia de un enfoque global en la educación para la salud, fomentando una condición física y atención plena en los programas educativos que puede contribuir significativamente al desarrollo de hábitos saludables en los estudiantes, mejorando su rendimiento académico y calidad de vida, permitiendo una mejor comprensión

y gestión del bienestar personal entre los jóvenes.

Conclusiones

A modo de conclusión, la investigación se ha centrado en analizar cómo la actividad física puede influir en la reducción de la procrastinación académica en estudiantes escolares de Colombia, dentro de los datos obtenidos se muestran que aquellos estudiantes que participan regularmente en actividades físicas presentan menores niveles de procrastinación, esto se debe a que la actividad física mejora las funciones cognitivas como la atención, inhibición y la flexibilidad cognitiva, facilita la gestión del tiempo y reduce el estrés.

En cuanto al programa polimotor integrado en un currículo de la educación física, se ha logrado demostrar una participación de los estudiantes en actividades físicas, esto no solo ha incrementado la participación, sino que también crea un entorno favorable para la gestión del tiempo, contribuyendo a la reducción de la procrastinación, sosteniendo los estudios expuestos, que los estudiantes participantes han mostrado una organización más eficiente y una disminución en el retraso de sus tareas académicas.

Del mismo modo, la inclusión de prácticas de atención plena en el programa de actividad física ha resultado efectiva para mejorar la autorregulación y reducir la impulsividad cuya atención plena, ayuda a los estudiantes a desarrollar estrategias para gestionar mejor sus hábitos de procrastinación, demostrando una mayor capacidad para concentrarse en sus tareas y cumplir con sus responsabilidades académicas de manera oportuna. De esta manera, el estudio también ha evaluado los cambios en los hábitos y estilos de vida saludables de los estudiantes como

resultado de la integración del programa polimotor, revelando que los participantes presentan una mayor tendencia a adoptar hábitos saludables, incluyendo una mayor actividad física y una mejor alimentación, todo esto efectuado por cambios en los hábitos de vida los cuales se encuentran respaldados por la interacción entre la actividad física regular, el estado nutricional y la conciencia sobre la salud.

Con respecto a la evaluación de la condición física de los estudiantes a través de diversas pruebas de aptitud se demuestra su influencia en el bienestar general, ya que los niveles de consumo máximo de oxígeno (VO₂max) han sido utilizados como un indicador de la aptitud cardiovascular y se relacionan con el rendimiento académico. Por lo tanto, los resultados indican que los estudiantes con una mejor condición física sobresalen en asignaturas como lengua y matemáticas, es decir que la motivación intrínseca ha jugado un papel importante en la lucha contra la procrastinación bajo programas que promuevan el disfrute de la actividad física resaltando sus beneficios en comparación con aquellos basados en recompensas externas.

En esta medida, el estudio destaca la importancia de un enfoque holístico en la educación para la salud, fomentando la condición física y la atención plena entre los estudiantes, contribuyendo significativamente al desarrollo de hábitos saludables duraderos, mejorando el rendimiento académico y la calidad de vida de los estudiantes, cuya integración de la atención plena en los programas de educación física aumenta el compromiso de los estudiantes con su salud, promoviendo una cultura del bienestar, adoptado hábitos más saludables y sugiriendo que la influencia de los padres

sea más significativa en los estilos de vida de los estudiantes.

Para finalizar, el fomentar hábitos saludables confirma que los estudiantes que practican la atención plena muestran una mayor capacidad de autorregulación y menor tendencia a la dilación, mejorando así su rendimiento académico, esto demuestra que la actividad física regular y

la atención plena son herramientas efectivas para reducir la dilación académica y mejorar la salud y el bienestar general de los estudiantes.

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2016). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(6), 521–535. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0182>
- Armour, K., Quennerstedt, M., Chambers, F., & Makopoulou, K. (2017). What is 'effective' CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework. *Sport, Education and Society*, 22(7), 799–811. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1083000>
- Azzarito, L., & Solomon, M. A. (2005). A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25–47. <https://doi.org/10.1080/135733205200028794>
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26(2), 243–260. <https://doi.org/10.1123/tsp.26.2.243>
- Coakley, J. (2011). Youth sports: What counts as "positive development"? *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 306–324. <https://doi.org/10.1177/0193723511417311>
- Comité Olímpico Internacional. (2021). *IOC framework on fairness, inclusion and non-discrimination on the basis of gender identity and sex variations*. <https://stillmed.olympics.com/media/Documents/News/2021/11/IOC-Framework-Fairness-Inclusion-Non-discrimination-2021.pdf>
- Curtner-Smith, M. D. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75–97. <https://doi.org/10.1080/1357332990040106>
- Cushion, C. J. (2022). Exploring the delivery of officer safety training: A case study. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 16(1), 52–67. <https://doi.org/10.1093/police/paab027>

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dowling, F. (2013). Teacher educators' gendered workplace tales. In G. Pfister & M. K. Sisjord (Eds.), *Gender and sport: Changes and challenges* (pp. 217–231). Waxmann.
- Fernández-Balboa, J. M. (Ed.). (1997). *Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport*. State University of New York Press.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para educación física. *Retos*, 29, 201–206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 767–783). Sage.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58–78. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1–49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Kidd, B. (2013). Sports and masculinity. *Sport in Society*, 16(4), 553–564. <https://doi.org/10.1080/17430437.2013.785757>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2015). *Girls, gender and physical education: An activist approach*. Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres. (2020). *Mujeres y deporte*. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-sport>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Hacer realidad la igualdad de género en y a través de la educación: De los compromisos a la acción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514>

- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Schaillée, H., Theeboom, M., & Van Cauwenberg, J. (2017). What makes a difference for disadvantaged girls? Investigating the interplay between group composition and positive youth development in sport. *Social Inclusion*, 5(2), 163–178. <https://doi.org/10.17645/si.v5i2.870>
- Scraton, S., & Flintoff, A. (2013). Gender, feminist theory, and sport. In D. L. Andrews & B. Carrington (Eds.), *A companion to sport* (pp. 96–111). Wiley-Blackwell.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.
- Spaaij, R., & Jeanes, R. (2013). Education for social change? A Freirean critique of sport for development and peace. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 442–457. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690378>
- Tinning, R. (2002). Toward a "modest pedagogy": Reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, 54(3), 224–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491777>
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.884439>
- Valdivia-Moral, P., Molero, D., Campoy, T. J., & Zagalaz, M. L. (2018). Pensamiento coeducativo del profesorado de educación física: Propiedades psicométricas de una escala. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(69), 181–193. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.012>
- Whitley, M. A., Massey, W. V., Camiré, M., Blom, L. C., Chawansky, M., Forde, S., Boutet, M., Borbee, A., & Darnell, S. C. (2019). A systematic review of sport for development interventions across six global cities. *Sport Management Review*, 22(2), 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.06.003>
- Wright, J. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: Description of a study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 1–24. <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.1.1>

- Araoz, E., Ramos, N., & Loayza, K. (2020). Procrastinación académica en estudiantes peruanos de educación superior pedagógica. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 8(2), 57–65. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v8i2.382>
- Arifiana, I., Rahmawati, H., Hanurawan, F., & Eva, N. (2021). Stop academic procrastination during COVID-19: Academic procrastination reduces subjective well-being. *KNE Social Sciences*. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i15.8220>
- Bustos, B., Acevedo-Mindiola, A., & Zapata, R. (2021). Diferencias en la condición física de preescolares colombianos según el estado nutricional. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 23(2), 159–169. <https://doi.org/10.17533/udea.penh.v23n2a03>
- Calero, B. (2022). Relación entre la actividad física moderada y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Mentor Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 1(1), 82–90. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2119>
- Claramita, M., Fitriyani, N., Syah, N., Hilman, O., Ekawati, F., Mahmudah, N., ... & Riskiyana, R. (2021). Empowering adolescents as peer-educators for early prevention of non-communicable diseases. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(6), 2202–2208. https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe_2613_20
- Delgado, T. A., Oyanguren-Casas, N., Reyes-González, A., Zegarra-López, A., & Cueva, M. (2021). El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. *Propósitos y Representaciones*, 9(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1372>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE). (2019). *Encuesta Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas (ENCSPA)*.
- Díaz, D., Martínez, P., Hall-López, J., Castro, Z., Meza, E., Ortiz, L., ... & Buñuel, P. (2020). Efecto de un programa de educación física con intensidad moderada-vigorosa sobre el desarrollo motor en niños de preescolar. *Retos*, (38), 363–368. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73818>
- García, H. A., Alonso-Martínez, A., Ramírez-Vélez, R., Pérez-Sousa, M., Ramírez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2020). Association of physical education with improvement of health-related physical fitness outcomes and fundamental motor skills among youths. *JAMA Pediatrics*, 174(6), e200223. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0223>
- Garrido, F. A., Padilla, F., Sánchez-Ramos, J., Gómez-Salgado, J., Ramos-Pichardo, J., & Ortega-Galán, Á. (2020). Promotion of healthy eating in Spanish high schools. *Nutrients*, 12(7), 1979. <https://doi.org/10.3390/nu12071979>
- Guevara, K., & Hernández, V. (2023). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Latam Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.755>
- Hernández, C. M., Quiroz-Mora, C., & Betancourt-Peña, J. (2021). Actividad física, aspectos sociodemográficos, familiares, hábitos saludables y atención en salud de adultos

- mayores. *Universidad y Salud*, 23(3), 263–271. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.240>
- Herrera, F. M., Javier-Alva, L., Yarleque-Chocas, L., & Humpiri-Nuñez, J. (2022). Construcción del instrumento de medición y diagnóstico de procrastinación académica (IMDPA) en estudiantes universitarios 2021. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(6-2), 415–422. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1596>
- Jehan, T. (2023). Effect of eidetic parents' test for academic procrastination among university students: An imagery-based approach. *JPR*, 9(3), 148–153. <https://doi.org/10.61506/02.00020>
- Lavilla, C. W., Lavilla-Condori, M., & Cáceres-Valcárcel, C. (2022). Análisis de correlación canónica entre la procrastinación y motivación académica durante el COVID–19 en estudiantes de ecoturismo en la UNAMAD. *Revista Amazónica de Ciencias Sociales*, 1(2), e194. <https://doi.org/10.55873/racs.v1i2.194>
- López, L. A., Pérez, L., Gutiérrez, J., Matías-Pompa, B., & Fernández, M. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la terapia de aceptación y compromiso: Un estudio piloto. *Clínica Contemporánea*, 11(1). <https://doi.org/10.5093/cc2020a3>
- Maldonado, I. (2023). Sedentarismo y beneficios de la actividad física en los adolescentes: Una revisión sistemática. *Mentor Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(5), 315–331. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i5.5725>
- Martínez, J. (2024). La procrastinación académica. *RIEE / Revista Internacional de Estudios en Educación*, 24(1), 51–57. <https://doi.org/10.37354/riee.2024.240>
- Minuzzi, M., Lara, S., & Coutinho, R. (2020). Food habits of adolescent students of a federal institute in Rio Grande do Sul state, Brazil. *Research, Society and Development*, 9(9), e45997054. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7054>
- Olivares, P., Merellano-Navarro, E., Pérez-Sousa, M., & Collado-Mateo, D. (2021). Condición física, capacidad funcional y calidad de vida en mayores: Análisis de mediación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(82), 307–318. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.82.007>
- Pardo, C., Ocampo-Villegas, H., Ariza-Ordóñez, G., & Pérez, C. (2021). Efecto del proceso académico en educación superior sobre la actividad física en estudiantes. 159–170. <https://doi.org/10.14718/9789585133808.2021.9>
- París, P. O., Alvarez-Rey, N., & Calvo-Betancur, V. (2019). Actividad física en instituciones de atención integral a la primera infancia. *Revista de Salud Pública*, 21(4), 1–7. <https://doi.org/10.15446/rsap.v21n4.78694>
- Pérez, R. N., Sánchez-García, C., Sabarrit, A., Baro, J., Vázquez-Diz, J., Ruiz-Junco, A., ... & Mendo, A. (2023). Revisión sistemática sobre la incidencia de los programas de actividad física en la mejora cognitiva en la infancia y adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 41(1), 39–48. <https://doi.org/10.55414/ap.v41i1.1526>

- Porras, M., & Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2), 243–258. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16>
- Ramírez, A., & Santiago, A. (2020). Academic procrastination: Theories, elements and models. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 40–52. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Risco, V. (2024). Procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo. *Revista de Climatología*, 24, 1569–1574. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1569-1574>
- Rodríguez, A. (2023). Procrastinación y género en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2023. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 3(4), 24–37. <https://doi.org/10.46363/jnph.v3i4.3>
- Romero, A., Rodríguez, D., Hernández, C., Pineda, M., & Álvarez, J. (2022). Relación entre la realización, tiempo y tipo de actividad física preferida entre escolares en Colombia. *Retos*, 45, 1113–1118. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.93206>
- Varón, B. J. J., Machado-Londoño, F., Vega-Ávila, G. C., & Afanador, D. F. (2024). Asociación entre índice de masa corporal, estrato socioeconómico y atención plena en estudiantes de secundaria. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(3), 17–33. <https://doi.org/10.24310/riccafd.13.3.2024.19730>
- Velásquez, A., Alfaro, L., Velasquez, L., & Orellana, S. (2023). Relación entre condición física y rendimiento académico en estudiantes de colegios municipales de La Serena-Chile. *Journal of Movement & Health*, 20(2). [https://doi.org/10.5027/jmh-vol20-issue2\(2023\)art187](https://doi.org/10.5027/jmh-vol20-issue2(2023)art187)
- Vergara, L., Bennett, M., Serpa, A., Navarro-Obeid, J., Martínez, I., & Montes-Millan, J. (2022). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media. *Revista Innova Educación*, 5(1), 88–99. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.006>
- Zumárraga, E. M., & Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad*, 17(2), 277–290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>