

Educación Física escolar a distancia en pandemia: una perspectiva docente

Felipe Mujica Johnson¹, Ignacio Santander Reveco², Pablo Salvador Gajardo³

**Felipe.mujica@uautonoma.cl; Ignacio.santander@uautonoma.cl;
pablo.gajardo@uautonoma.cl**

^{1,2,3} Universidad Autónoma de Chile, 8910188, San Miguel, Chile.

Pages: 118-128

Resumen: Esta investigación busca comprender, desde la perspectiva del profesorado, la Educación Física escolar a distancia en algunos contextos chilenos durante el periodo de pandemia. Se utilizó una metodología cualitativa, con un diseño interpretativo-fenomenológico. Participaron 6 profesores y 4 profesoras, con una edad promedio de 39,9 años y con un promedio de experiencia docente a distancia de 2,1 años. Los datos fueron recogidos con un cuestionario no estructurado y sometidos a un análisis de contenido en el programa ATLAS.ti 22. Los resultados se agrupan en dos familias de códigos sobre los aspectos favorables y desfavorables para el aprendizaje. De estas familias surgen 17 códigos en torno a las emociones, las aplicaciones digitales, el currículum, la didáctica y el contexto cultural. Se concluye que el profesorado afrontó la educación a distancia como una oportunidad para desarrollar competencias digitales y entender las limitaciones de este tipo de enseñanza.

Palabras-clave: Educación a distancia, Educación Física, docentes, aprendizaje escolar, pandemia.

Distance school Physical Education in pandemic: a teacher's perspective

Abstract: This research seeks to understand, from the teachers' perspective, distance school Physical Education in some Chilean contexts during the pandemic period. A qualitative methodology was used, with an interpretative-phenomenological design. Six male and four female teachers participated, with an average age of 39.9 years and an average distance teaching experience of 2.1 years. The data were collected with an unstructured questionnaire and subjected to a content analysis in the ATLAS.ti 22 program. The results are grouped into two families of codes on favorable and unfavorable aspects for learning. Seventeen codes emerged from these families around emotions, digital applications, curriculum, didactics, and cultural context. It is concluded that the teachers faced distance education as an opportunity to develop digital competencies and to understand the limitations of this type of teaching.

Keywords: Distance education, Physical Education, teachers, school learning, pandemic.

1. Introducción

La pandemia del COVID-19 en el mundo generó un escenario pedagógico diferente marcado por la educación a distancia, la cual se tuvo que desarrollar como una forma de prevenir los contagios en las comunidades educativas. A principios del siglo XXI, Barberá et al. (2001), teorizaban sobre variadas preguntas en torno a la novedad que significaba la educación a distancia, abordando su novedad, su paradigma y su calidad. Esto nos muestra que en aquella época este tipo de educación era poco conocida, aplicada y discutida, por lo menos, en Iberoamérica. Con el paso de los años, hasta la actualidad, la educación a distancia se ha ido fortaleciendo en términos epistemológicos y didácticos, sobre todo, con el progreso de la tecnología digital de la información y la comunicación (Alfonso-Sánchez, 2003; Anderson y Rivera-Vargas, 2020; Laaser, 2018; Madoz, 2009).

La educación a distancia ha sido definida como “educación formal, basada en una institución en la que el grupo de aprendizaje se separa y en la que se utilizan sistemas de telecomunicaciones interactivos para conectar a estudiantes, recursos e instructores” (Simonson, 2006, p. 27). Aquella definición podría ser repensada, sobre todo, porque aparentemente tendría dos reduccionismos. El primero es el de reducir la educación a distancia a la educación formal, desatendiendo el hecho de que también existiría la educación a distancia informal (Rama, 2021). En segundo lugar, se reduciría a la comunicación telemática, desconociendo que también puede existir comunicación de correspondencia que sea presencial. La educación a distancia puede desarrollarse de forma virtual o no virtual, teniendo una comunicación sincrónica o asincrónica (Del Mastro, 2003). Entre las vías de comunicación virtual, destacarían las nuevas aplicaciones de videoconferencia y entre las no virtuales estaría la tradicional educación por correspondencia (Dixon et al., 2022; García et al., 2021; Pedroso et al., 2021; Salas-Rueda et al., 2021).

Educar a distancia es algo que puede resultar complejo, sobre todo, para las personas especialistas en educación que tienen poca experiencia en este tipo de metodología. Y, además, por la incompetencia que se puede tener frente a estrategias didácticas que favorezcan la calidad de este tipo de educación. En este sentido, Del Mastro (2003) advierte lo siguiente:

Educar a distancia no consiste en una simple entrega de información destinada a producir aprendizaje, sino, sobre todo, implica un conjunto de interacciones didácticas que se presentan entre docentes y estudiantes o estudiantes entre sí. Se trata de un proceso de comunicación mediada en diferentes lugares y tiempos que contribuye a la construcción de conocimiento (p. 16).

En el campo de la Educación Física (EF), como en el de las otras disciplinas pedagógicas, la implementación de una educación a distancia se generó en los últimos años abrupta y sorpresivamente, debido a las consecuencias de la pandemia y como una medida de prevención sanitaria. Algunas investigaciones empíricas en EF han logrado reflejar parte de esas experiencias. La investigación de Sánchez et al. (2020), en el contexto ecuatoriano, identificó que la EF a distancia utilizó como recurso digital preferente la mensajería instantánea en aplicaciones como *WhatsApp*. A su vez, en cuanto a los estilos de enseñanza, que otorgó prioridad a la asignación de tareas y el descubrimiento guiado.

En este sentido, se puede apreciar que, debido a múltiples factores socioculturales, se optó por un estilo más de correspondencia y asincronía. Otros estudios realizados en América Latina identificaron aspectos favorables para el aprendizaje en EF, tanto en el aprendizaje motor, en recurso digitales y en el desarrollo emocional (Bermeo-Suco y Torres-Palchisaca, 2021; Páez et al., 2021; Posso et al., 2021). En sentido contrario, algunos reconocieron aspectos desfavorables, marcados por la ausencia de competencias y recursos digitales, así como por la pérdida de actividad motriz y el desinterés del alumnado (Machado et al., 2020; Madrid et al., 2021).

Con base en lo anteriormente expuesto, se desarrolla esta investigación que tiene como propósito comprender desde la perspectiva del profesorado la EF escolar a distancia en algunos contextos chilenos durante el periodo de pandemia.

2. Metodología

Este estudio responde a un enfoque metodológico cualitativo y con un diseño interpretativo-fenomenológico (Antunes y Araújo, 2021; Mujica-Johnson y Jiménez-Sánchez, 2021). Dentro de sus participantes se encuentran 10 docentes de EF (6 de género masculino y 4 de género femenino), quienes se desempeñan en centros educacionales de nivel escolar, con una edad promedio de 39,9 años. El profesorado participante tiene un promedio de 14, 9 años de experiencia docente en el sistema educativo escolar y un promedio de 2,1 años de experiencia en educación a distancia en el mismo contexto. Este grupo de participantes fue seleccionado por medio de un muestreo intencional, utilizando, en buena parte, la técnica de la bola de nieve (Mujica-Johnson y Orellana-Arduiz, 2022). También se incluyeron docentes que fueron contactados por el equipo de investigadores por responder al perfil del estudio. Los criterios de inclusión que definieron el perfil de participantes fueron los siguientes: a) ser docente de cualquier género con el título profesional de Pedagogía en Educación Física; b) desempeñarse en un centro educativo escolar con cualquier tipo de dependencia socioeconómica; y c) haber realizado EF escolar a distancia con un periodo mínimo de un año. Cabe destacar, que, a pesar de que se seleccionó docentes de cualquier género, se intentó controlar que la muestra fuese equitativa en cuanto al género femenino y masculino, con la finalidad de reducir la influencia sociocultural que pueda tener dicha diferencia de género.

Para recoger los datos se utilizó como instrumento un cuestionario cualitativo no estructurado con un diseño ad-hoc (Lorenzo-Lledó et al. 2021; Mayor, 2020), el cual tenía las siguientes nueve preguntas abiertas: 1) ¿Cuál fue la modalidad de sus clases de Educación Física a distancia o no presenciales? Por ejemplo: fueron virtuales a través del programa ZOOM y con algunos estudiantes fueron por medio de guías, etc.; 2) ¿Qué aprendió en las clases sincrónicas de Educación Física a distancia? Explique su respuesta; 3) ¿Qué aprendió en las clases asincrónicas de Educación Física a distancia? Explique su respuesta; 4) ¿Qué aprendió sobre la comunicación con el alumnado en la implementación de la Educación Física a distancia? Explique su respuesta; 5) ¿Qué acciones didácticas aprendió, para promover los aprendizajes en el transcurso de la Educación Física a distancia? 6) ¿Qué aprendió sobre los contenidos curriculares en la Educación Física a distancia? Explique su respuesta; 7) A partir de su experiencia, ¿Qué contenidos didácticos serían más fáciles de implementar y cuáles son más difíciles en la Educación Física a distancia? Explique su respuesta; 8) En cuanto a las Tecnología

de la Información y la Comunicación (TICS), ¿Qué pudo aprender en el periodo de Educación Física a distancia?; y 9) ¿Qué aprendió sobre la evaluación del alumnado, en la Educación Física a distancia? Explique su respuesta.

Los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis de contenido que siguió una vía, preferentemente, inductiva (Moreno-Doña et al., 2021). Para favorecer el análisis y la relación conceptual se utilizó el programa ATLAS.ti 22. El rigor metodológico del análisis fue controlado cualitativamente con una fiabilidad de Inter observadores de concordancia consensuada (Mujica-Johnson y Jiménez-Sánchez, 2019). Además, se aplicó una triangulación de datos entre los informantes. Para las consideraciones éticas, se aplicó un consentimiento informado donde se declara la participación voluntaria, así como el reconocimiento del uso científico y anónimo de los datos.

3. Resultados

Los resultados de esta investigación se exponen en dos familias de códigos y 17 códigos. La primera familia de códigos se denominó *aspectos favorables para el aprendizaje escolar*, la cual se compone de 10 códigos que representan parte de las apreciaciones del profesorado en torno a la educación a distancia en EF. A continuación, se hará una breve descripción del significado de cada código y se presentará una cita representativa del relato docente. El primer código, *acciones colaborativas*, hace referencia a la ayuda que existió entre estudiantes y docentes ante los desafíos de la educación virtual, lo cual se expresó así: “nuestros estudiantes tenían la gran ventaja de conocer más en profundidad las tecnologías de comunicación, ellos en muchas ocasiones nos enseñaron a manipularlas, esto me enseñó que cada vez es más importante actualizarse y realizar cursos sobre estas herramientas” (P1). El segundo código es *aprendizaje activo*, que representa la importancia que tuvo la autonomía en este proceso de educación a distancia, lo cual se expresó de este modo: “aprendí, que hay que darles protagonismo a los estudiantes o es muy fome la clase para ambos. Aprendí muchos recursos y software que me servían para interactuar” (P3). El tercer código es *innovación curricular*, el cual representa las adaptaciones que se tuvieron que realizar en torno a los contenidos y los objetivos de aprendizaje, señalándose lo siguiente: “dada la contingencia y la priorización de los objetivos de aprendizaje, se optó por actividades individuales de ejercicios con el propio cuerpo y de mando directo enfocadas en los OA1, OA6, OA9 y OA11” (P5). Cabe destacar, que la priorización curricular se hizo para favorecer el aprendizaje, pero, desde una segunda lectura interpretativa, también reflejaría la pérdida de calidad en la EF, pues hubo muchos aprendizajes que no pudieron llevarse a cabo, lo que se expresa más adelante en la otra familia de códigos.

El cuarto código es *flexibilidad en la evaluación*, que muestra miradas alternativas de evaluar que se adaptaron al contexto de educación a distancia, lo que se transmitió así: “tratamos de evaluar un conjunto de cosas y no medibles ni en tiempo ni en ejecución. Básicamente nos basamos en su asistencia, participación, que tuvieran cámara prendida, que realizaran la clase completa” (P4). El quinto código, *innovación didáctica*, representa las nuevas metodologías virtuales y no virtuales que se introdujeron en la EF remota, expresado, en parte, de este modo: “si hubo algo positivo, tanto en asincrónicas como en sincrónicas, fue apelar a materiales reciclados y/o cotidianos del hogar” (P10). En cuanto a lo virtual, se señaló así: “el uso de metodologías participativas, como clase invertida,

trabajo por proyectos y trabajos grupales en plataformas virtuales. Así como varias aplicaciones digitales” (P3). El sexto código es *aprendizaje ético del profesorado*, donde se dio a entender que este contexto permitía desarrollar valores éticos que potenciaban el proceso de aprendizaje del alumnado, diciéndose lo siguiente: “aprendí a ser mucho más comprometido y responsable, fue necesario buscar plataformas y distintas formas de apoyar a los estudiantes y de comunicarse tanto con ellos como con sus apoderados” (P1). El séptimo código es *mejora de la comunicación*, donde se señaló que la comunicación virtual podía, desde una perspectiva emocional, facilitar ciertas conversaciones que en persona podrían ser más complejas para el alumnado, lo cual fue expresado así: “la dinámica de chat por Zoom y los comentarios privados por Classroom, permitió a los alumnos encontrar un espacio seguro para comunicar sus dificultades y temores que, habitualmente, no son comunicados en clases presenciales. Esto me permitió conocer la dinámica de las nuevas generaciones que están más cómodos escribiendo sobre sus emociones de manera digital, antes que comunicarlas cara a cara” (P2).

El octavo código, *profundización del contenido curricular*, hace referencia a un mayor interés del alumnado por comprender su aprendizaje motor, lo cual se señaló así: “ya no es el acto vacío de saltar por saltar, sino que en las y los estudiantes, nació la curiosidad de saber para qué saltar, cuánto pueden saltar y si pueden ir incrementando y/o disminuyendo los niveles de dificultad, según su propio estadio del desarrollo y aprendizaje” (P10). El noveno código es *aprendizaje emocional*, que hace referencia a la consideración de la dimensión emocional en proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de educación a distancia, lo cual fue expresado así: “también aprendí y apliqué el desarrollo socioemocional en las clases, ya que fue una disposición a nivel de establecimiento y resultó ser un aspecto muy relevante para nuestros niños y niñas”. El décimo código, *aprendizaje digital del profesorado*, hace referencia a los nuevos aprendizajes asociados a las múltiples aplicaciones que fueron utilizadas en el transcurso de la educación virtual a distancia, lo cual se señaló de este modo: “siendo sincero fue un gran desafío realizar clases online en tiempo real, aprendí a utilizar diferentes herramientas virtuales como por ejemplo, la utilización de redes sociales como Tik Tok para la motivación de mis estudiantes, ya que ellos mayoritariamente utilizan esas redes sociales, también los diferentes elementos que existen en las aplicaciones de clases como Zoom o Classroom (grabar, realizar presentaciones, compartir presentaciones, registro de asistencia, entre otros)” (P1).

A continuación, se presentarán los siete códigos de la segunda familia, *aspectos desfavorables para el aprendizaje escolar*. El primer código es *falta de apoyo familiar*, el que hace referencia al relativo abandono que tuvieron algunos estudiantes en sus hogares, marcado por el desinterés o la incompetencia digital de parte de las familias, lo cual se expresó así: “lo que nos costó más fue que los padres entendieran que el trabajo lo debían monitorear en casa, muchos delegaban esa responsabilidad a nosotros. Pero en un gran porcentaje estudiantes trabajaron durante estos dos años a conciencia, lo cual se vio reflejado en sus resultados” (P9). El segundo código, *reducción de los aprendizajes*, evidencia la disminución de los objetivos de aprendizaje por la priorización curricular que exigió el nuevo contexto de la educación a distancia. Dicha disminución afectó principalmente a los aprendizajes que exigían una interacción social presencial. Esto fue señalado así: “debido a la priorización curricular implementada, el entrenamiento de la condición física concentró casi la totalidad de las horas lectivas estos

últimos años, lo que repercutió, al regreso de algunos de los estudiantes, en problemas coordinativos a la hora de implementar actividades relacionadas con el deporte” (P2). El tercer código, *elementos curriculares obstaculizadores*, hace referencia a que, a pesar de la priorización curricular, hubo objetivos de aprendizaje que eran muy difíciles de aplicar en la realidad del alumnado, como se indica en esta cita: “creo que, sin lugar a dudas, el contenido más complejo para implementar en Educación Física a distancia son los deportes individuales y colectivos, debido a que la modelación de un movimiento específico como, por ejemplo, el saque en tenis, tiene una serie de variables como la orientación, posición del tronco, alineación, posición de brazos al momento de ejecutar, la manipulación del implemento externo, en los cuales, necesariamente, se debe estar de manera presencial para una retroalimentación más completa”. El cuarto código, *distanciamiento emocional*, se refiere a las menores posibilidades de interacción y contacto corporal que, a su vez, contienen afectividad, lo se expresó así: “la comunicación era primordial, lástima que no era de forma afectiva ya que solo ves pantallas, e-mail y ese tipo de cosas, pero trabajamos en hacerla lo más cercano posible, se extraña sobre todo en nuestra asignatura el contacto y el hablar con los niños, esa interacción a través del juego que solo nosotros logramos” (P4).

El quinto código, *dificultad emocional del alumnado*, alude a las emociones negativas para el bienestar subjetivo que vivenció el alumnado en su educación a distancia, las cuales se asocian a la mayor exposición que tiene el comunicarse por videollamada, expresándose así: “la comunicación con los estudiantes es fundamental, fue de hecho uno de los talones de Aquiles ya que les costaba o avergonzaba comunicarse de manera online, en ocasiones, solía ser un monologo la clase (no encendían la cámara), por lo que es difícil mantener una comunicación así” (P1). El sexto código, *dificultad del profesorado*, hace referencia que los nuevos desafíos curriculares y didácticos de la educación a distancia fueron de alta complejidad para el profesorado, como se señala en la siguiente cita: “la comunicación era primordial, lástima que no era de forma afectiva ya que solo ves pantallas, mail y ese tipo de cosas pero trabajamos en hacerla lo más cercano posible, se extraña sobre todo en nuestra asignatura el contacto y el hablar con los niños, esa interacción a través del juego que solo nosotros logramos” (P4). Por último, el séptimo código, *desigualdad*, representa las diferentes condiciones que se dieron en este proceso de aprendizaje a distancia, haciendo énfasis en que muchas personas no tenían las condiciones suficientes para garantizar su calidad educativa, expresándose así: “no podemos olvidar que la pandemia nos enrostró que existe una brecha tecnológica, pero, sobre todo, que la población estudiantil son niños(as) que necesitan de los referentes adultos a su alrededor. Donde esa necesidad se tradujo en que quienes poseían apoyo explícito de sus apoderadas o apoderados, eran quienes llevaban los procesos con mayor prosperidad” (P10).

Las familias categoriales y sus respectivos códigos se exponen en la Figura 1, donde también se incluyen algunas relaciones conceptuales. Se aprecia que la innovación curricular que se planteó para desarrollar la educación a distancia se asocia con las dificultades para aplicar dicha priorización curricular. La dificultad emocional del alumnado, por su parte, se vincularía con las posibilidades nuevas de comunicación y con las innovaciones didácticas que podrían aportar mayores niveles de estrés por parte del alumnado. Otra relación dicotómica y dialéctica se daría en torno al aprendizaje del profesorado. En concreto, estarían los nuevos aprendizajes digitales en torno a

plataformas y aplicaciones, que, además de contribuir a la calidad de la educación a distancia, podrían generar un escenario laboral más complejo y estresante. Por ello, se aprecia que es importante mantener una relación dialéctica en torno a la educación a distancia, sobre todo, que permita la reflexión y el pensamiento crítico sobre estos nuevos modos de aprender,

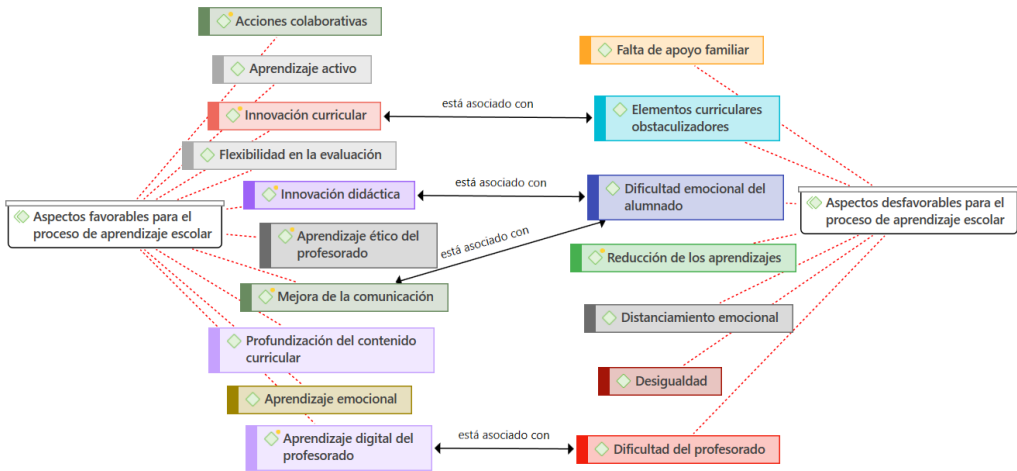


Figura 1 – Representación conceptual de los resultados.
Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

En los resultados de esta investigación se pudo apreciar que el profesorado reconoce la gran apertura que existió en torno a un mundo que era relativamente desconocido a nivel pedagógico, que es el mundo digital y sus posibilidades. En este sentido, al igual como se identificó en el estudio de Sánchez et al. (2020), se reconoce un avance en las competencias digitales y en el uso de las aplicaciones virtuales contemporáneas. Aplicaciones que, en muchos casos, antes de la necesidad de una educación a distancia, podían ser vistas como enemigas o molestas para el proceso educativo. No obstante, cabe reconocer que también ha existido desde hace algunos años y, por ende, antes de la pandemia, una parte del profesorado que ha estado investigando sobre los beneficios de la tecnología digital en las aulas escolares (Escaravajal-Rodríguez, 2018; Fernández et al., 2015; Prieto, 2016).

En las apreciaciones del profesorado se pudo identificar una destacada atención al impacto que tuvo la repentina educación a distancia en el factor emocional, haciendo mención del distanciamiento corporal, a las emociones en la comunicación y las dificultades que estarían asociadas. De acuerdo con Mendoza (2020), para interpretar aquel fenómeno emocional es importante atender a la corporalidad del alumnado, que fue totalmente afectada por el cambio de una educación presencial a una a distancia. Desde esa perspectiva, es comprensible que haya existido una incomodidad de parte del alumnado, que no logró adaptarse fácilmente al nuevo entorno de aprendizaje e

interacción, manifestándose por medio de la vía emocional. En muchas ocasiones se ha dicho que la comunicación emocional solamente es posible en los entornos presenciales, pero García (2021) sostiene que aquello no es del todo cierto, pues la educación a distancia también es un contexto de interacción emocional, lo cual también se pudo apreciar en los resultados de este estudio. En este sentido, aprender por plataformas virtuales o por correspondencia también sería un proceso que está involucrado con el desarrollo socioemocional.

Los resultados muestran una dicotomía entre aspectos favorables y desfavorables, reflejando que no todas las situaciones de aprendizaje a distancia son iguales entre las instituciones educación y, a su vez, en un mismo centro educativo. Esto se entendería por los distintos entornos socioculturales y por los cambios constantes que existen en un mismo contexto de aprendizaje. En el marco de algunos estudios que se han realizado en América Latina sobre la educación a distancia en EF, también se encontrarían aspectos favorables y desfavorables de las experiencias educativas. En sentido contrario, algunos reconocieron aspectos desfavorables (Bermeo-Suco y Torres-Palchisaca, 2021; Machado et al., 2020; Madrid et al., 2021; Páez et al., 2021; Posso et al., 2021). Entre estos últimos aspectos estaría presente la desigualdad socioeconómica y sociocultural de las familias que tienen que acompañar la educación a distancia del alumnado escolar. Aspecto que fue profundamente analizado por Murillo y Duk (2020), quienes plantean, de uno u otro modo, la necesidad de disminuir dichas brechas educativas en torno a la tecnología para asegurar una formación a distancia de calidad en las futuras circunstancias que demanden dicho método. La virtualidad en educación, como se ha visto en el último tiempo en los colegios y universidades (Cossio y Gómez, 2021), llegó para apoyar los procesos de aprendizaje, de modo que, independiente de su concreta presencia en los entornos pedagógicos, habría que tenerla en consideración como un aspecto fundamental para el desarrollo humano.

5. Conclusiones

Con relación a las conclusiones del estudio, según el objetivo general que es comprender desde la perspectiva del profesorado la EF escolar a distancia en algunos contextos chilenos durante el periodo de pandemia, se mencionarán tres principales consideraciones. La primera es que el profesorado reconoció múltiples factores que favorecieron el proceso de aprendizaje escolar y permitieron enfrentar las dificultades que presentó este nuevo contexto. Asimismo, entendió como una oportunidad los desafíos pedagógicos en torno a la educación virtual, los cuales también sirvieron para que se invirtieran los roles pedagógicos y el alumnado contribuyese en el aprendizaje del profesorado. La segunda consideración se refiere a los factores que desfavorecieron el aprendizaje escolar. Estos factores tendrían como responsables a la inexperiencia de la educación a distancia, a la falta de ayuda de algunas familias, a las modificaciones del currículum y las condiciones desiguales que tiene cada hogar para afrontar una educación a distancia, sobre todo, virtual. La tercera consideración es más prospectiva, pues se refiere a la importancia que tendría la nueva experiencia virtual del profesorado para poder aportar innovaciones curriculares y didácticas al sistema educativo escolar.

Cabe destacar, que este estudio presenta algunas limitaciones importantes que es bueno tener en consideración. La primera es que solamente se utilizó un tipo de

instrumento para recoger la información y, a su vez, se aplicó en una sola oportunidad. La segunda limitación es que el profesorado pertenece a centros educativos de variados entornos culturales, de modo que los resultados podrían presentar algunos grados de descontextualización. La tercera limitación es que los resultados no fueron analizados según algunas características específicas del profesorado, como el género, los años de experiencia educativa o la formación en competencias digitales. Y la última limitación es que los datos fueron recogidos en un periodo posterior a la educación a distancia del profesorado de EF, de modo que pudo haber existido cierta dificultad del profesorado para responder con mayor exactitud a las preguntas realizadas.

En función de las limitaciones mencionadas, surgen algunas futuras líneas de investigación. La primera de ellas es indagar estas mismas dimensiones con otras(s) técnica(s) de recogida de datos, como entrevistas o diarios pedagógicos. Estas podrían complementar al cuestionario no estructurado o prescindir de aquel instrumento. Esto también podría exigir aplicar más de una vez los instrumentos y/o técnicas de recolección de información. Otras líneas de estudio pueden estar asociadas al contexto y/o a otras características personales del profesorado, que podrían permitir una mayor profundidad en función de la definición de los criterios de inclusión y del tipo de análisis de datos. Desde la perspectiva temporal del proceso de educación a distancia en EF, podrían realizarse otros estudios que indaguen al mismo tiempo que se producen dichos actos pedagógicos. Por último, sería importante realizar estudios similares que aborden la perspectiva del alumnado.

Referencias

- Alfonso-Sánchez, Ileana R. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 11(1), 3-4. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&tlng=pt.
- Anderson, T. y Rivera Vargas, T. (2020). A Critical look at Educational Technology from a Distance Education Perspective. *Digital Education Review*, 37, 208-229. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.208-229>
- Antunes, A. P. y Araújo, S. B. (2021). Qualitative research teaching in (educational) psychology: Perceived impact on master's degree students. *Revista Lusofona De Educacao*, 51(51), 153-169. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle51.10>
- Barberá, E., Badia, A. y Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia* ICE UB/Horsori.
- Bermeo-Suco, L. M. y Torres-Palchisaca, Z. (2021). La Educación Física como medio para mantener la salud emocional en escolares durante la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(2), 97-113.
- Cossio, C. y Gómez, M. (2021). Instituciones educativas en escenarios inesperados. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 12(15), 55-67. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.12155568>
- Del Mastro, C. (2003). *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Dixon, K., Sanders, A. y Isbell, L. (2022). The utilization of technology tools and preparation of preservice teachers for literacy instruction in the age of virtual learning. En J. Araujo y D. Araujo (Eds.), *Handbook of research on reconceptualizing preservice teacher preparation in literacy education* (pp. 142-147). IGI Global.
- Escaravajal-Rodríguez, J. C. (2018). Los códigos QR en educación física: carrera de orientación. *Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 16(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v16i1.30141>
- Fernández, R., Herrera-Vidal, J. & Navarro, R. (2015). Las TIC como recurso en la didáctica de la educación física escolar. Propuesta práctica para la educación primaria. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 35, 58-69.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García, L. G., Gutiérrez-Santiuste, E. y Moreno López, I. (2021). Video-conference: Educational tool to promote intercultural communication among students. [La videoconferencia: recurso educativo para promover la comunicación intercultural entre los estudiantes] *Profesorado*, 25(2), 213-236. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.8265>
- Laaser, W. (2018). Educación a Distancia, ¿hacia dónde te diriges? *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 9(16), 7-15. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/20465>
- Lorenzo-Lledó, A., Lledó, A., Gilabert-Cerdá, A. y Lorenzo, G. (2021). The pedagogical model of hybrid teaching: Difficulties of university students in the context of COVID-19. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), 1320-1332. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040096>
- Machado, R., Fonseca, D., Medeiros, F. y Fernandes, N. (2020). Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. *Movimento*, 26, 1-17. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>
- Madoz, M. C. (2009). De la educación a distancia a la educación virtual. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 3, 70.
- Madrid, S.C. de O., Taques, M.J., Honorato, I. y Grando, D. (2021). Educação Física na escola: o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(277), 2-19. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i277.2832>
- Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. <https://doi.org/10.4471/remie.2020.4562>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Núm. Esp.), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>

- Moreno-Doña, A., Rivera-García, E. y Toro-Arévalo, S. (2021). Ab(normal) students and marginality in chilean secondary schools: What teachers are saying. *Educacao e Pesquisa*, 47, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147229862>
- Mujica-Johnson, F. y Jiménez-Sánchez, A.C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 160-174. <https://doi.org/10.6018/cpd.347161>
- Mujica-Johnson, F., & Jiménez-Sánchez, A. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 556-564. <https://doi.org/10.47197/retos.voi39.80112>
- Mujica-Johnson, F. y Orellana-Arduiz, N. (2022). Emociones de profesoras de Educación Física chilenas en el contexto de pandemia: estudio de casos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 861-867. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89801>
- Páez, Y., Ochoa, N., Pérez, A., Acuña, D. y Dávila, H. (2020). Ambientes de aprendizaje virtual para los talleres de evaluación del curso en Educación Física en tiempos de pandemia en un colegio de Montería año 2020. *Revista Humanismo y Sociedad*, 8(2), 43-53.
- Pedroso, J. E. P., Oducado, R. M. F., Ocampo, A. R. S., Tan, V. S. y Tamdang, K. A. (2021). Factors influencing intention to use videoconferencing tools in online distance education among students in philippine maritime schools. *Australian Journal of Maritime and Ocean Affairs*. <https://doi.org/10.1080/18366503.2021.2014181>
- Posso, R., Otáñez, N., Córdor, J., Córdor, M. y Lara, L. (2021). Educación Física remota: juegos motrices e inteligencia kinestésica durante la pandemia COVID-19. *Revista PODIUM*, 16(2), 564-575.
- Prieto, J. (2016). Propuestas de uso de APPS para la clase de Educación Física por áreas de contenido. *Revista Pedagógica de Educación Física*, 19(33), 6-11.
- Rama, C. (2021). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Ediciones Universidad Católica de Salta.
- Salas-Rueda, R., Martínez-Ramírez, S., Ramírez-Ortega, J. y González-Chávez, M. (2021). Propuesta de diseño y construcción de una aplicación web durante la pandemia Covid-19. En J. Bárcenas y E. Ruiz-Velasco (Eds.), *Innovación Digital Educativa* (pp. 309-318). Sociedad Mexicana de Computación en la Educación.
- Sánchez-Encalada, E., Ávila-Mediavilla, C., García-Herrera, D., & Bravo-Navarro, W. (2020). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en época de pandemia. *Revista Polo del Conocimiento*, 5(11), 455-467. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i11.1936>