

Navarro, Álvaro Rodrigo

**Formación docente en el profesorado
de educación física en tiempos de
aislamiento social, preventivo y
obligatorio. Un estudio realizado en
los institutos de enseñanza superior
no universitarios del sur de la
Provincia de Tucumán**

**Tesis para la obtención del título de posgrado de
Magister en Investigación Educativo**

Directora: Libaak, Silvia

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

**FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN
TIEMPOS DE AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO**



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA

Universidad Jesuita

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Trabajo final

**FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN
TIEMPOS DE AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO.
UN ESTUDIO REALIZADO EN LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR
NO UNIVERSITARIOS DEL SUR DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN**

Maestrando: **Lic. Álvaro Rodrigo Navarro**

Directora: **Mg. Silvia Libaak**

Codirectora: **Mg. Mónica Astudillo**

2023

Esta tesis está dedicada:

A mis hijos, Felipe, Ana Paula y Facundo; a mis hermanos, Erika y Mauro; a la mujer que me acompañó y estuvo al lado mío a pesar de las adversidades, mi señora, Ana; y a la persona que me levantaba a las 6 de la mañana, me arropaba con un delantal, cargaba mi mochila de sueños y me llevaba a la escuela en bicicleta... dedicada a vos, mamá.

Al cerrar la presente tesis, quiero agradecer:

Por sobre todo, a Dios, por siempre estar y guiar mis pasos; a mi familia, por comprender mis largas ausencias y viajes; a mis amigos del pasado y del presente; a los amigos que todavía me siguen esperando para jugar los sábados al fútbol; a mi amigo Omar, que me cuidó como un hermano en las estadías en Córdoba; a mis colegas docentes y alumnos, los cuales me construyeron para llegar a este momento; a mi codirectora Mónica, por orientarme en un camino poco conocido por mí como lo es la didáctica; y, finalmente, querría destacar mi agradecimiento a mi amiga y directora de tesis, que me dijo: “estoy para ayudarte y te recibís”. Sin vos no lo hubiera logrado, gracias Silvia.

A modo de reflexión

Quien se animó a realizar esta tesis investigativa no es especialista en la formación docente, no tiene una orientación específica en didáctica de la Educación Física, ni tiene titulación de grado orientada a los entornos digitales y virtuales; es simplemente un docente más del nivel Superior de enseñanza no universitaria, que ejerció su labor pedagógico en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), intentó sobrellevar el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos en el período lectivo 2020-2021 y pretende, a partir de este trabajo investigativo, conocer e interpretar el fenómeno educativo en tan singular circunstancia histórica, desde la perspectiva de los docentes que ejercieron su labor en los institutos de enseñanza Superior del sur de la provincia de Tucumán, cuya oferta educativa incluye al profesorado de Educación Física.

De acuerdo con las experiencias docentes y el diálogo con colegas, se podría argumentar que los enseñantes se encontraron en un contexto de virtualización de emergencia, inmersos en un escenario inédito y atravesados por incertidumbres e interrogantes tales como: ¿tengo los medios tecnológicos necesarios para brindar clases desde mi hogar? ¿Utilizo redes sociales con mis alumnos? ¿A pesar de ser accesibles WhatsApp, Instagram, Facebook, son verdaderamente recursos educativos? ¿Cómo se manejan las plataformas de videoconferencia? ¿Cuál es la más conveniente para utilizar? ¿Controlo la asistencia o no? ¿Si no pueden acceder mis alumnos de forma sincrónica, qué hago? ¿Qué tipo de plataformas educativas puedo utilizar? ¿Qué aplicaciones debo usar para editar imágenes y videos? ¿Cómo se manejan? No quiero ser YouTuber... pero, ¿debo crear un canal para que puedan acceder de forma asincrónica mis estudiantes? ¿Cómo evalúo en este formato? ¿Qué tipo de aplicaciones hay?

Estos y otros tantos interrogantes surgieron en este nuevo formato de teletrabajo, situando al docente de forma repentina en un escenario de cambios profundos, en el cual fue ni más ni menos el artífice y protagonista de la transformación educativa desde un sitio bastante singular e improvisado: su hogar. Hogar que, tal vez, hasta ese momento, era considerado como lugar de descanso y de encuentro afectivo con sus seres queridos. Sin embargo, a partir del 15 de marzo del 2020, cada docente debió estar hiperconectado con medios en línea, para seguir la vorágine de tamaña responsabilidad pedagógica que se le había adjudicado.

Para comprender el fenómeno educativo desde una perspectiva global e integral se indagó sobre cómo los docentes afrontaron, desde la virtualidad, disciplinas orientadas a los saberes teóricos y prácticos en el profesorado de Educación Física; ya que la situación inédita

ameritó que se implementaran formas singulares para brindar y sostener una interacción pedagógica con los estudiantes.

Esta tesis investigativa intentará conocer e interpretar una realidad pedagógica que experimentó y vivenció cada uno de los docentes que formaron parte de este estudio, en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Empecemos...

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
I. Sobre el contenido y justificación de la investigación.....	15
II. Objetivos generales.....	17
III. Objetivos específicos.....	17
IV. Sobre los aspectos organizativos de la tesis.....	18
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA.....	19
CAPÍTULO 1. Sobre el estado de la cuestión.....	20
1.1. Formación docente en Educación Física.....	21
1.2. Investigaciones sobre formación docente en tiempos de ASPO.....	23
1.3. Investigaciones en Educación Física en tiempos de ASPO.....	29
CAPÍTULO 2: Formación docente.....	33
2.1 Sistema Educativo Argentino, Educación Superior, formación docente y su legislación en el ámbito nacional y jurisdiccional en la provincia de Tucumán.....	35
2.2 Formación docente. Aproximaciones conceptuales.....	36
2.3 Formación docente en Educación Física en Argentina, un poco de historia.....	38
2.4 Formación docente universitaria y no universitaria de Educación Física en Argentina en la actualidad.....	43
2.5. Formación docente no universitaria de Educación Física en la provincia de Tucumán.....	44
CAPÍTULO 3: Políticas públicas y educación en relación al tiempo de ASPO.....	49
3.1. Políticas públicas nacionales en relación al tiempo de ASPO.....	50
3.2. Políticas públicas y educativas en la provincia de Tucumán en relación al tiempo ASPO.....	51
3.3. Educación en tiempos de ASPO.....	53
CAPÍTULO 4: Educación Física.....	57
4.1. La educación física como área disciplinar en las ciencias sociales.....	58
4.2. Educación Física en tiempos de ASPO.....	61
CAPÍTULO 5: Intervención didáctica y didáctica específica de la Educación Física.....	64

5.1. Aportes de la didáctica y su intervención a la presente investigación.....	65
5.2. Intervención didáctica. Aproximaciones conceptuales.....	66
5.3. Didáctica específica de la Educación Física.....	70
5.4. Métodos de enseñanza en la Educación Física.....	71
5.5. Estrategias en la práctica.....	72
5.6. Técnica de enseñanza.....	73
5.7. Estilos de enseñanza.....	77
5.8. Enfoque basado en las competencias.....	82
CAPÍTULO 6: Entornos digitales y virtuales en el ámbito educativo en tiempos de ASPO.....	84
6.1. RED, EVA y REDA.....	86
6.2. Plataformas virtuales, sitios web, páginas web y aplicaciones.....	87
6.3. Algunas problemáticas en la implementación tecnológica en tiempos de ASPO.....	90
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	92
CAPÍTULO 7: Aspectos metodológicos de la investigación.....	93
7.1. Los fundamentos de las decisiones metodológicas de la investigación.....	94
7.2. Sobre el desarrollo de la investigación.....	102
CAPÍTULO 8: Presentación y análisis de los resultados.....	104
8.1. Presentación.....	105
8.2. Análisis e interpretación de los resultados.....	105
TERCERA PARTE: A MODO DE CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	133
CAPÍTULO 9: Interpretación y discusión de los resultados.....	134
CAPÍTULO 10: A modo de reflexiones finales.....	143
BIBLIOGRAFÍA.....	147
ANEXOS.....	171
Anexo 1.....	172
Anexo 2.....	174
Anexo 3.....	183

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS

Cuadro N.º 1.....	106
Gráfico N.º 1.....	73
Gráfico N.º 2.....	75
Gráfico N.º 3.....	76
Gráfico N.º 4.....	96
Gráfico N.º 5.....	101
Gráfico N.º 6.....	107
Gráfico N.º 7.....	111
Gráfico N.º 8.....	114
Gráfico N.º 9.....	117
Gráfico N.º 10.....	120
Gráfico N.º 11.....	122
Gráfico N.º 12.....	124
Gráfico N.º 13.....	129
Gráfico N.º 14.....	173
Gráfico N.º 15.....	173
Tabla N.º 1.....	72
Tabla N.º 2.....	78
Tabla N.º 3.....	80
Tabla N.º 4.....	82
Tabla N.º 5.....	102
Tabla N.º 6.....	108
Tabla N.º 7.....	113
Tabla N.º 8.....	116
Tabla N.º 9.....	126

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene por objeto de estudio la *formación docente*¹ en el profesorado de *Educación Física*, vista desde algunos aspectos de las intervenciones didácticas; considerando para ello, el *tiempo de aislamiento social, preventivo y obligatorio* (ASPO)² que, por la ausencia de clases presenciales, se desarrolló en un contexto de virtualización de emergencia.³ Se encuadra en el sistema educativo, en el nivel Superior de enseñanza no universitaria de la provincia de Tucumán —descrita en el capítulo V, art. 34, “Institutos de Educación Superior de Jurisdicción Provincial”, según la Ley N.º 26.206 (Ministerio de Educación de la Nación, 2006)—. Para ingresar al nivel Superior de enseñanza, los alumnos aspirantes deben haber aprobado la Educación Secundaria (Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2010).

El presente trabajo se desarrolló en el contexto de una problemática sanitaria a nivel mundial: una nueva enfermedad denominada COVID-19,⁴ que fue declarada pandemia el 11 de marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud. De acuerdo con esta situación epidemiológica, el Poder Ejecutivo Nacional decretó, el 12 de marzo, “emergencia sanitaria” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2020) y, el 15 de marzo, se declaró la suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza en todos los ámbitos educativos. A partir de esta medida de carácter excepcional y preventivo, el Ministerio de Educación de la Nación propuso brindar una instancia alternativa a la continuidad del ciclo lectivo 2020 (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

Así, el sistema educativo, en sus diferentes ámbitos y niveles de enseñanza, pasó por un proceso de transformación y readecuación por emergencia: de una educación tradicionalmente presencial, de presencia física y encuentro con el otro a una educación en contexto de virtualización; de una educación sincrónica⁵ a una educación asincrónica y en

¹ Para Rodríguez Diéguez la *formación docente* es “la enseñanza profesionalizadora para enseñar” (Rodríguez Diéguez, 1980, p. 38). Se profundizará sobre la *formación docente* en el marco teórico conceptual, primera parte, capítulo 2.

² Según el Decreto 297/2020, el aislamiento social, preventivo y obligatorio (desde aquí en adelante se denominará con la abreviatura ASPO) argumenta que las personas deben permanecer en sus domicilios de residencia o donde se encontraren, con el fin de impedir la circulación y el contagio del virus COVID-19. (Boletín Oficial de la República Argentina, 2020).

³ En la quinta edición de la revista diálogos, vía plataforma Zoom se trató como tema central, la virtualización de emergencia COVID-19. Los diferentes exponentes destacan un proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por la tecnología, con características híbridas (sincrónico y asincrónico), a través de una comunicación en línea desde cualquier punto geográfico; donde alumnos y docentes interactúan por medio de redes sociales y diversas plataformas de videoconferencias, aulas virtuales y páginas institucionales; considerándose problemáticas de conectividad y falta de equipos para la accesibilidad a mencionado proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo esto en un marco sanitario complejo, causado por la pandemia originada por la enfermedad COVID-19. (Lecaros, Milan Reyes, Guinart, 2020).

⁴ Esta enfermedad será definida en una cita del marco teórico conceptual, primera parte, capítulo 3.

⁵ Este y otros términos relacionados a los entornos digitales y virtuales, serán detallados en el marco teórico conceptual, primera parte, capítulo 6.

tiempo extendido; de una educación dependiente de las habilidades, competencias y capacidades propias a una educación dependiente de habilidades, competencias y capacidades informáticas o digitales, con sus correspondientes recursos para el acceso en línea.

Debido a la urgencia imprevista, el formato educativo reorientó su formación académica. Los institutos de enseñanza Superior de la provincia de Tucumán, en sus tres campos de *formación docente* —formación general, específica y de la práctica profesional (Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2014)— debieron adecuarse a los nuevos tiempos de enseñanza. El docente se vio en la necesidad de apelar a diferentes tipos de entornos digitales y virtuales para afrontar sus intervenciones didácticas.

Ahora bien, Educación Física se distingue del resto de las asignaturas por su singularidad en el abordaje del conocimiento. En el proceso de formación académica se considera la corporeidad,⁶ la motricidad⁷ y distintas prácticas corporales:⁸ juegos, deportes, expresión corporal, gimnasia, prácticas acuáticas y motrices en la naturaleza, entre otras. Estas características identitarias, propias de la especificidad de la disciplina, también influyen directamente en las intervenciones didácticas que realiza el docente, al considerar los elementos constitutivos del proceso de enseñanza y aprendizaje: objetivos, contenidos, actividades, métodos y evaluación (Delgado Noguera, 1992; Delgado Noguera y Camacho, 2002); componentes pedagógicos que tienen matices particulares en el área de la Educación Física.

Este rasgo distintivo que caracterizó el proceso de formación académica de los docentes de Educación Física, en un tiempo que demandó una educación transformadora, nos llevó a plantearnos algunos interrogantes: ¿qué tipo de entornos digitales y virtuales utilizaron los docentes para brindar sus clases? ¿Qué obstáculos surgieron? ¿Tuvieron que aprender a dominar nuevas herramientas tecnológicas? ¿Cuáles fueron? ¿Cómo las han aprendido? ¿Cuánto tiempo le dedicaron a la organización de sus clases? ¿Utilizaron siempre las mismas herramientas tecnológicas o la situación ameritó que las modificaran? ¿Cómo fueron planteadas las diferentes intervenciones didácticas? ¿Cómo organizaron los contenidos propios de las materias con orientación teórica y práctica? ¿Tuvieron que realizar una

⁶ Libaak (2017) cita a Gómez (2002) en la definición de corporeidad; la cual se entiende como una construcción biopsicosocial permanente que se modifica de manera cotidiana a partir de la identificación y diferenciación con los otros (p. 23).

⁷ La motricidad abarca la totalidad de los procesos y funciones del organismo y la regulación psíquica, que tiene por consecuencia el movimiento humano (Meinel y Schnabel, 1987).

⁸ Libaak, (2017) conceptualiza las prácticas corporales desde el enfoque antropológico de Mauss (1934), la cual “estaría ligada a la cultura corporal en la medida que establece un vínculo con el repertorio de gestos y expresiones propios de una sociedad, siendo el cuerpo la exteriorización del acervo de las representaciones del mundo” (Maldonado, 2014, p. 1)

selección de contenidos o se rigieron por lo que ya tenían planificado? ¿Las propuestas pedagógicas requerían devolución por parte de los alumnos o un abordaje del conocimiento mediante lectura y guías de estudio sin devolución? ¿Se generaron espacios de intercambio, debates o consultas? ¿Cómo fueron abordados los contenidos específicos vinculados a la práctica corporal individual, habilidad motriz, gesto técnico (deportiva, acuática, lúdica o recreativa, expresiva, con necesidades especiales, en la naturaleza)? ¿Cómo se abordaron los contenidos específicos vinculados a la práctica corporal colectiva, táctica, estrategia, trabajo en grupo (deportiva, acuática, lúdica o recreativa, expresiva, con necesidades especiales, en la naturaleza)? ¿Cómo se evaluaron los contenidos prácticos relacionados con las ejecuciones corporales de los estudiantes? ¿Cómo se evaluaron los contenidos teóricos? ¿La formación en el profesorado de Educación Física debe repensarse? ¿El perfil de los egresados debe considerar cuestiones que hasta ayer no estaban establecidas? Finalmente, las preguntas o inquietudes que movilizaron esta investigación fueron, por un lado, ¿cómo se desarrolló la formación docente en los profesorados de Educación Física del sur de la provincia de Tucumán, en la Educación Superior no universitaria, en tiempos de ASPO? Y, por otro lado, desde la perspectiva de los docentes, ¿de qué manera las intervenciones didácticas que se desarrollaron en los profesorados de Educación Física del sur de la provincia de Tucumán, en la Educación Superior no universitaria en tiempos de ASPO pueden influir en la formación docente de forma permanente?

Estos interrogantes se apoyaron en un supuesto tentativo⁹ que surgió de conversaciones informales que se establecieron con los colegas, a través de redes sociales, llamadas telefónicas, videoconferencias. Allí, manifestaron sus diferentes perspectivas ante la situación excepcional, planteos que iban desde la utilización de propuestas pedagógicas alternativas hasta inquietudes e incertidumbres sobre cómo seguir en el proceso de formación académica —que, en el futuro, consideran que implicarían cambios—. De acuerdo con lo expuesto, podemos asomarnos, en este trabajo, al siguiente supuesto:

- Este período de ASPO impondrá la virtualidad de forma permanente, instaurando en el futuro una educación dual o mixta, una combinación entre las modalidades de enseñanza presencial y a distancia.

⁹ Libaak (2017) considera que sincerar estos supuestos otorga confiabilidad a la investigación, ya que permite poner a la luz la subjetividad del investigador para estar atento y no empañar las distintas interpretaciones de este estudio.

I. Sobre el contenido y justificación de la investigación

Se considera que este tiempo de ASPO cambió la vida de las personas y su desenvolvimiento en los diferentes ámbitos laborales: los docentes se encontraron repentinamente con un suceso inédito que los obligó a cambiar el formato educativo preestablecido. Esta situación extraordinaria desplazó el proceso de enseñanza y aprendizaje de una institución educativa hacia el hogar de cada uno de los estudiantes y docentes, con sus correspondientes realidades para concretar tal fin: dominio tecnológico y alfabetización digital,¹⁰ inclusión digital y brecha digital, brecha generacional, tensión entre los formatos de enseñanza clásicos y los modernos relacionados con las nuevas tecnologías, entre otras.

Debido a la sorpresiva situación sanitaria que ocasionó el confinamiento de toda la población, el sistema educativo tuvo que improvisar la continuidad pedagógica en todos sus niveles y modalidades de enseñanza: un desafío pedagógico ante el mundo digital, que ubicó en el centro de la escena como protagonista trascendental al docente, quien debió reformular sus modos de enseñanza para vincular a los estudiantes con el conocimiento. En este proceso, se experimentaron nuevos enfoques, recursos y estrategias en modo de trabajo remoto (Furman, 2021).

Unos años antes de este fenómeno sanitario, Coll hablaba sobre cómo la tecnología se puede instalar como una nueva ecología de aprendizaje, modificando las formas de enseñar y aprender (2013). En relación al tiempo de ASPO, Zapata (2020), en el Foro Iberoamericano de educación virtual: antecedentes, retos y tendencias en un mundo confinado, expuso sobre la transición de la educación convencional a la educación en tiempos de COVID-19, y destacó la misión central que tienen los docentes para repensar una tecnología aliada al proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con la problemática emergente, se consideró que las instituciones de *formación docente*, a través de sus institutos, podrían realizar un valioso aporte, al visibilizar los rumbos pedagógicos que emprendieron los docentes para afrontar esta nueva realidad educativa para, de esta manera, poder colaborar en la construcción del conocimiento sobre las diferentes propuestas pedagógicas brindadas a los estudiantes del nivel Superior. Tal como lo establece el art. 73c de la Ley de Educación Nacional, en los objetivos de las políticas de la *formación docente*, el nivel Superior deberá “incentivar la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares” (2006, p. 15). En

¹⁰ Este y otros términos relacionados con los entornos digitales y virtuales serán detallados en el marco teórico conceptual, primera parte, capítulo 6.

palabras de Gimeno, la formación del profesorado es “una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo” (1982, p. 77).

La formación del profesorado se entiende como un proceso sistemático y organizado, mediante el cual los estudiantes se implican individual y colectivamente en un proceso formativo que, de forma cíclica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia (Marcelo, 1989). El profesorado de Educación Física tiene la particularidad de vincular una educación orientada a la corporeidad y motricidad, que contribuye a la formación de sujetos íntegros (Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi, 2016), a través de la relación del saber-conocer con el saber-hacer, y del saber-estar con el saber-ser (Sánchez Blázquez y otros, 2016; Sánchez Blázquez, 2013). Esto se visibiliza, preponderantemente, en las prácticas corporales individuales y colectivas, a través de actividades deportivas, lúdicas, expresivas, habilidades motrices, destrezas físicas, gestos técnicos, estrategias, tácticas y capacidades propias del campo específico. Por lo tanto, se considera un verdadero desafío investigativo intentar interpretar las diferentes decisiones que tomaron los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje para incursionar en este campo disciplinar y conocer cómo estos vincularon su teletrabajo en los nuevos escenarios pedagógicos a través de las pantallas.

Esta investigación pretende, tal como lo establece el art. 48 del reglamento de tesis de la Maestría de la UCC, contribuir al estudio de las prácticas pedagógicas en orden a promover el mejoramiento de las intervenciones educativas, y/o para contribuir al conocimiento de la realidad educacional para una mejor planificación y toma de decisiones vinculadas a las políticas educacionales (Universidad Católica de Córdoba, 2014), en un momento excepcional, histórico y remoto en el cual los docentes deberán repensar, analizar y reorientar el conocimiento como fuese abordado hasta hace poco tiempo atrás. Se interpreta que esta crisis sanitaria a nivel global instaurará una formación académica probablemente diferente en el profesorado de Educación Física.

De este modo, como profesor de Educación Física que desempeña su labor en el nivel Superior de enseñanza pretendo, con este proceso de investigación, conocer los caminos que desandaron los docentes del nivel Superior de enseñanza no universitaria en el sur de la provincia de Tucumán para brindar una continuidad pedagógica, a través de los *entornos digitales y virtuales, las intervenciones didácticas y las perspectivas de la formación docente en Educación Física* en tiempos de ASPO; y, también, interpretar, desde la perspectiva de estos actores institucionales, la manera en que lo desarrollado puede influir en la formación docente de forma permanente.

II. Objetivos generales

- Conocer las características de lo desarrollado en la formación docente de los profesorados de Educación Física, en la Educación Superior no universitaria, en el sur de la provincia de Tucumán en tiempos de ASPO.
- Interpretar desde la mirada docente, la manera en que las intervenciones didácticas desarrolladas en tiempos de ASPO, pueden influir en la formación docente de forma permanente, en los profesorados de Educación Física del sur de la provincia de Tucumán.

III. Objetivos específicos

- Describir los entornos digitales y virtuales que implementaron los docentes de los institutos de enseñanza de nivel Superior no universitarios, en el profesorado de Educación Física, para brindar un vínculo pedagógico con los alumnos en tiempos de ASPO en el sur de la provincia de Tucumán.
- Conocer las intervenciones didácticas que se plantearon en las materias con orientación teórica en instancias de ASPO.
- Describir las intervenciones didácticas con orientación práctica, relacionadas con las ejecuciones corporales de los estudiantes, en instancias de ASPO.
- Reconstruir las apreciaciones docentes sobre la formación en el profesorado de Educación Física, a partir del ASPO.
- Comprender, desde la perspectiva docente, los posibles cambios en la formación docente del profesorado de Educación Física, por la enseñanza mediada por la tecnología.

IV. Sobre aspectos organizativos de la tesis

Esta tesis investigativa se divide en tres grandes partes. En la primera parte, se desarrolla el marco teórico y contextual de referencia; el cual tiene seis capítulos. En el primero de ellos se precisa sobre el estado de la cuestión, aludiendo a los antecedentes investigativos sobre la formación docente en Educación Física, las investigaciones sobre formación docente en tiempos de ASPO e investigaciones en Educación Física en tiempos de ASPO. Desde el segundo capítulo al sexto, se desarrolla el marco teórico conceptual: formación docente, políticas públicas y educación en relación al tiempo de ASPO, Educación Física, intervención didáctica y didáctica específica de la Educación Física y los entornos digitales y virtuales en el ámbito educativo en tiempos de ASPO.

En la segunda parte de la investigación se describe el marco metodológico y el desarrollo de la investigación. En el capítulo siete, se desarrollan los aspectos metodológicos de la investigación; y en el capítulo ocho, se exponen la presentación y análisis de los resultados.

En la tercera parte, denominada: a modo de conclusiones y reflexiones finales, se argumentará en el capítulo nueve, las interpretaciones y discusiones de los resultados; en el mismo, se abrirá el diálogo con los resultados obtenidos, el marco teórico y el estado del arte. En el capítulo diez, se expresarán las reflexiones finales.

Para finalizar se presentarán tres anexos. En el primero de ellos, se expondrán algunos gráficos sobre algunas de las preguntas introductorias del cuestionario; en el segundo, se ofrecerá el enlace o links del cuestionario que se utilizó como instrumento de recolección de información para la presente investigación. Para complementar esta presentación, se presentará algunas capturas de pantalla, del cuestionario. En el anexo tres, como bonus extra, se compartirá el intercambio de correo electrónico que tuvo el autor de esta tesis, con el renombrado doctor y escritor español Miguel Ángel Delgado Noguera.

PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA

Capítulo 1
SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

En palabras de Guevara Patiño, el estado de la cuestión en la actualidad se ha convertido

en una herramienta esencial en universidades y centros de investigación para revisar la situación actual de conocimiento de su producción investigativa, hacer un balance de esta y crear nuevos escenarios de formación e investigación en los respectivos campos de interés (2016, p. 166).

El estado de la cuestión del presente trabajo investigativo se abordará desde tres perspectivas. En la primera, se destacarán investigaciones realizadas sobre la *formación docente en Educación Física* con sus correspondientes autores de forma sintética. La segunda perspectiva tiene connotaciones particulares debido a la emergente situación de características inéditas —hasta el momento, se dispone de pocas investigaciones relacionadas a la temática estudio, sin embargo, se procederá a presentar algunos estudios relacionados con la *formación docente* en tiempos de ASPO, desde una mirada general—. Y, por último, la tercera perspectiva se relacionará con investigaciones específicas vinculadas a la Educación Física en el tiempo de ASPO.

1.1. Formación docente en Educación Física

Este punto se aborda de manera sintética, ya que las investigaciones en la formación docente de Educación Física realizadas con antelación a la pandemia, no se consideran relevantes como antecedentes para el desarrollo de la presente investigación.

La producción de investigaciones relacionadas con teoría sustantiva en el campo de la formación docente ha sido pródiga en las últimas dos décadas, tanto en idioma español como inglés (Gómez Baldomar , 2017). En el ámbito específico de la Educación Física, en el período 1980 a 2000, los trabajos comenzaron sobre todo en el ambiente de la cultura anglosajona, destacándose los estudios de Kirk (1990) y Tinnig (1990, 1992), en la línea de investigación-acción. En la órbita de la cultura norteamericana, cobra relevancia el estudio de Siedentop, 1999, aunque en un punto de vista más comportamental.

En lengua portuguesa se ha destacado una profusa producción, entre los autores que pueden destacarse se encuentra el brasileño Bratch, 1992 y el portugués Carreiro Da Costa (1991).

En el idioma español, se destacan los trabajos de Martínez Alvarez (2007), Devís y Devís (1992), Devís y Piero (1996), Vizuite (2005), Pérez Samaniego y Fernández Ríos (2005) y, en particular en la Argentina, los trabajos de Centurión (1993), Aiseintein (1992), Ganz (2000) y Carballo (2003).

Entre los trabajos que hacen referencia a las dificultades de la Educación Física a la hora de definir su campo disciplinar y cómo la formación docente reproduce esta cuestión de forma dialéctica, se pueden destacar los trabajos de Parlebas (1967), Bracht y Crisorio (2003), Crum (2008) y Hardman (2001).

Entre las investigaciones más actuales de la formación docente en Argentina, se puede citar a Gómez Baldomar, (2017) y Rozengardt, (2019). En la investigación de Gómez se desarrolló un análisis de los procesos de gestión curricular y pedagógica que ocurren en el seno de una institución de formación docente en Educación Física en la República Argentina, pero particularmente analizó a la institución formadora (pionera) de docentes en el país, el Instituto Superior de formación docente de Buenos Aires “Dr. Enrique Romero Brest”, con el objeto de contribuir a la comprensión de los procesos de formación del profesorado y la relación de estos procesos con las prácticas profesionales. De este estudio emergieron dos dimensiones, una orientada a aspectos institucionales, y otra, vinculada a las interacciones didácticas. Entre las conclusiones se pueden destacar por un lado, que el profesorado se encuentra atravesado por la prevalencia del modelo centrado en la enseñanza disciplinar, orientada según una legitimación deportista en la cual el paradigma mecanicista referido al cuerpo y la motricidad tienen una fuerte consistencia; por otra parte, se valora la construcción del conocimiento a través de la sociabilización, pero se subestima la revisión bibliográfica, elaboración personal, seminarios y actividades académicas extras. Por su parte, la investigación de Rozengardt, considera centralmente la palabra de los estudiantes del profesorado en el Instituto Superior de Educación Física de General Pico, Provincia de La Pampa, con la intención de reconocer en esa palabra, la constitución de los imaginarios que animan la elección de la carrera y los procesos subjetivos asociados a la experiencia que los ha ido configurando. Se rastrean aspectos biográficos que permiten dar cuenta de los modos en que los estudiantes llegan a la institución formadora y lo que ocurre en el transcurso de la formación. Entre las conclusiones, se pueden destacar que muchos elementos ligados a los imaginarios previos se sostienen en el tiempo, en particular aquellos que identifican la Educación Física con el deporte, con la competición, con la separación genérica. Puede visualizarse también, la debilidad de la Educación Física escolar para producir experiencias significativas en los imaginarios de los jóvenes. También se evidencia un impacto elevado

que produce en muchos estudiantes, el encuentro con “una Educación Física distinta”, que compromete a la mayoría en una nueva manera de pensarse a sí mismos y a las posibilidades de actuar en el medio escolar y social.

1.2. Investigaciones sobre formación docente en tiempos de ASPO

Una investigación desarrollada en Paraguay, llamada “El desempeño y formación docente en competencias digitales en tiempos de pandemia” (Picón, Gonzalez de Caballero y Paredes Sánchez, 2020), se planteó como objetivo evaluar el desempeño competencial de los docentes de las escuelas de la ciudad de Piribebuy, Paraguay, durante la pandemia de COVID-19. Su metodología fue no experimental de campo descriptivo transaccional y cuantitativo. La población estuvo constituida por doscientos doce docentes de siete escuelas de dicha ciudad. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia empleando un cuestionario prediseñado a través de la plataforma Google Forms. Entre algunos de los resultados, se podrían destacar los siguientes: los mensajes de texto, en primer lugar, y las redes sociales, en segundo lugar, fueron los medios señalados para la comunicación; los docentes consideraron que intentaban frecuentemente replicar la experiencia de la clase presencial. La mayoría de los docentes opinaron que las dificultades para el desarrollo de las clases no presenciales se presentaban por el colapso de la plataforma y, en segundo lugar, por la conexión a Internet. También manifestaron la ausencia de aplicaciones de herramientas sincrónicas para la comunicación directa para lograr una interacción docente-alumno en tiempo real. Ello podría estar conectado a la falta de capacitación y entrenamiento por parte de los docentes y la carencia de un proceso de apoyo institucional especializado. Asimismo, se refleja la inexistencia del uso de otras herramientas asincrónicas, como los foros de discusión o herramientas de edición como Wiki, que aportarían diversidad y alternancia en las actividades de enseñanza aprendizaje no presencial para desarrollar un aprendizaje competente, además de uno colaborativo.

De las conclusiones de este trabajo, se puede señalar que el papel de los docentes ha sido esencial para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje a distancia en medio de la crisis sanitaria. Se destaca como imperante facilitar un trabajo colaborativo de entrenamiento y orientación profesional a los docentes, así como proporcionar acceso a medios digitales estables, a fin de que se puedan superar las barreras tecnológicas y de conectividad.

En nuestro país, entre otros estudios, se publicó el “Informe sobre encuesta sobre condiciones de estudio y aprendizaje de estudiantes de Nivel Superior de la provincia de Entre

Ríos en el contexto del ASPO” (Instituto de investigación y estadística asociación gremial de Entre Ríos, 2020). Dicho informe se centra en los diversos modos en que las clases no presenciales han impactado sobre la población estudiantil, específicamente, en las carreras de nivel Superior de la provincia de Entre Ríos. Este estudio toma en cuenta aspectos referidos tanto a la dinámica pedagógica como al hábitat y las condiciones materiales de vida. La encuesta estuvo dirigida a estudiantes que actualmente cursan carreras de nivel Superior, dependientes del Consejo General de Educación (CGE) y de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), dentro del territorio provincial. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia; la información empírica fue obtenida a través de un cuestionario estructurado de carácter autoadministrado. Respondió el cuestionario un total de 2.654 estudiantes, el 88 % de estos pertenece a profesorados, y el 12 %, a tecnicaturas; todos ellos de gestión estatal. Entre los resultados se puede destacar lo siguiente: en el aspecto referido a la dinámica pedagógica, los medios empleados con mayor frecuencia para establecer un contacto de forma no presencial fueron las plataformas educativas virtuales y los servicios de mensajería, básicamente, la aplicación WhatsApp, mientras que adquirieron importancia (aunque en proporciones menores) el correo electrónico, las videoconferencias y otras redes sociales. En cuanto a los recursos y procesos didácticos, se empleó mayormente bibliografía digitalizada, videos, páginas web, audios; en mucha menor medida, se observó el trabajo con *software* educativo. En cuanto a las estrategias implementadas por los docentes para el desarrollo de los diferentes temas, la entrega de clases escritas fue la más frecuente (78 %), seguida de las clases a través de videoconferencias (60 %), clases grabadas en video (35 %) y clases mediante charlas en redes sociales (23 %). Respecto de estas dinámicas de enseñanza, apenas un 30 % de los estudiantes consideró que estas se adecuaron a las necesidades del contexto. Respecto del tipo de actividades propuestas en el marco de las cátedras a lo largo de esos meses, los trabajos prácticos de entrega obligatoria y el desarrollo de temas o contenidos nuevos constituyeron las respuestas más recurrentes (92 % y 79 % respectivamente). Le siguen las actividades de presentación (65 %), de revisión y repaso (34 %) y de diagnóstico (23 %). Por último, el 11 % de los casos respondió que debieron rendir algún tipo de prueba o examen. En el aspecto hábitat y conectividad, se puede destacar que, en conectividad y equipamiento, un 84 % de los estudiantes indicó que poseía conexión a Internet en la vivienda. Sin embargo, solo en un tercio de los casos (34 %) esta conexión era buena, es decir, funcionó sin problemas. En la mayoría de los casos (60 %) la conexión era regular, dado que funcionaba lento o sufría interrupciones. Finalmente, un segmento menor (6 %) señaló que la conexión era mala y que no funcionaba la mayor parte del tiempo. El dispositivo

que utilizaron los estudiantes en mayor porcentaje (74 %) fue el celular individual para participar en clases.

Es importante mencionar otra investigación, esta vez comparativa, realizada en tres países, y denominada “Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual Universitaria en España, Italia y Ecuador” (Tejedor, Cervi, Tusa y Parola, 2020). En esta investigación, se realizó un estudio comparativo entre tres países muy impactados por el coronavirus. Se analizaron las reflexiones de docentes y estudiantes sobre la enseñanza virtual universitaria durante la etapa de confinamiento. En cuanto a la metodología, el estudio fue de carácter descriptivo, exploratorio y explicativo; se aplicaron encuestas, entre marzo y abril de 2020, a estudiantes y docentes de Periodismo, Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España), Universidad de Torino (Italia) y Universidad Técnica de Machala (Ecuador). La encuesta contó con las respuestas de trescientos estudiantes (cien por país) y ciento noventa y seis docentes. De los resultados que allí se muestran, nos interesa destacar que los estudiantes, de forma mayoritaria, valoraron negativamente el paso a la virtualidad, pues este se asocia, de modo recurrente, a un incremento de la carga lectiva. La teleformación ha contribuido a impactar negativamente en la visión del alumnado sobre sus formadores, mientras que estos últimos demandaron competencias digitales básicas en los jóvenes universitarios. Según los hallazgos obtenidos en la discusión, los docentes, en el escenario de la teleformación, debieron mostrar conocimientos, no solo sobre el contenido de la materia, sino también conocimiento tecnológico y pedagógico-digital. Como conclusiones de dicho trabajo cabe señalar que el docente tuvo que ser capaz de innovar, reflexionar y transformar sus propuestas didácticas para responder a las demandas sociales que vivió el mundo en medio de la crisis sanitaria, a la vez que se alcanzaran los objetivos curriculares propuestos al inicio del curso. Por otro lado, los docentes encuestados reconocieron que es necesaria la promoción del pensamiento crítico y reflexivo vinculado a la gestión estratégica de las TIC.

Otra investigación sobre entornos virtuales, pero desarrollada en México, se titula “Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior” (Portillo Peñuelas, Castellanos Pierra, Reynoso González y Gavotto Nogales, 2020). Este trabajo tuvo por objetivo realizar una aproximación a las experiencias del profesorado y estudiantado de Educación Media y Superior en torno a la estrategia de enseñanza implementada durante la emergencia sanitaria por COVID-19. La muestra estuvo integrada por cuarenta y cuatro docentes y ciento dieciséis estudiantes (bachillerato, licenciatura), originarios de un municipio del sur del Estado de Sonora, México. El presente

estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo de investigación, con un diseño transversal, observacional (no experimental) y de alcance exploratorio. Desde el punto de vista teórico se atendió a los principios de la enseñanza remota de emergencia para enfrentar la crisis a través del trabajo escolar mediado por la tecnología. Se diseñó un cuestionario *ad hoc* para explorar: a) el uso de dispositivos, conectividad y espacios alternativos de instrucción para dar continuidad a los estudios; b) la implementación de los recursos tecnológicos con base en la experiencia, dificultades y preparación; c) la evaluación y el apoyo recibido y d) la adaptación y proyección de los aprendizajes. Los resultados señalan, en cuanto al empleo de dispositivos, conectividad y espacios alternativos de instrucción, a las computadoras laptop y teléfonos inteligentes como los dispositivos de mayor uso para el estudio, y el envío y recepción de información, respectivamente. Los docentes contaron con banda ancha para desarrollar su teletrabajo; en cambio, los porcentajes de este recurso fueron menores en los estudiantes. Como medio de interacción, los más utilizados fueron los grupos de WhatsApp; por parte de los docentes, libros y materiales digitalizados (79.3 %) y los videos (75.9 %). En cuanto a experiencia previa y dificultades, la mayoría de los docentes reconocieron haber tenido experiencia de educación a distancia, en cambio, en los estudiantes es mucho menor este porcentaje. Por otro lado, la mayoría de los docentes admitió no haberse sentido preparado para el cambio de modalidad; en la categoría “evaluación y apoyo recibido”, los estudiantes del bachillerato calificaron con nota baja a los canales de los medios y canales utilizados por los docentes para aclarar dudas y explicar contenidos complejos; en cambio, la forma de evaluar fue menos cuestionada. La cantidad de tareas y actividades escolares solicitadas por los profesores representó el aspecto peor evaluado, indicando un exceso de solicitudes y una posible saturación. En la última categoría, “transformación y proyección de los aprendizajes”, consideraron, particularmente, que ha habido una transformación profunda en el rol que venían desempeñando previo a la contingencia, y también afirmaron que la práctica se verá modificada de forma permanente a partir del cambio forzado en la modalidad de estudio.

Una investigación que buscó mostrar el sentir y las voces de los actores de la Educación Superior, desde adentro del proceso formativo, en el Estado de Oaxaca, México, fue denominada “La Educación Superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo” (Miguel Román, 2020). El objetivo fundamental de este trabajo fue evidenciar el sentir, los obstáculos, las competencias desarrolladas y los retos reales que ha presentado el ajuste de clases presenciales a virtuales, desde la voz de estudiantes, docentes y administrativos, con el fin de ser referente para propuestas, programas o plan en Educación Superior en contextos de pandemia. La metodología utilizada fue el análisis de contenido con

diseño mixto: al categorizar los datos obtenidos del cuestionario aplicado a los actores de la Educación Superior, se sistematizaron en MAXQDA2020 para graficar. Se empleó una muestra no probabilística de conveniencia, constituida por treinta y cuatro docentes, setenta y seis estudiantes de diferentes licenciaturas, tres administrativos de los IES del Estado (Oaxaca). La recolección de datos se realizó través del formulario de Google, en el cual se hicieron diecinueve preguntas abiertas, con cuatro categorías: 1) sentir, ante los cambios que implica el ajuste de clases presenciales a virtuales; 2) obstáculos significativos ante el ajuste de clases presenciales a virtuales; 3) competencias desarrolladas en Educación Superior en el contexto sanitario (COVID-19); 4) los retos de los actores académicos en la Educación Superior en tiempos de COVID-19. Como resultados de la investigación se puede destacar: 1) inconformidad de los estudiantes hacia los docentes por la mala comunicación entre ellos; las clases se basaban en cargas de tareas, sin explicación previa o retroalimentación; en cambio, el mayor porcentaje de los docentes se manifestó cómodo en las clases, y las tomó como un reto en su proceso de formación; los administrativos, por su parte, se manifestaron confiados por su organización. 2) Los obstáculos más recurrentes para los estudiantes fueron la comunicación, el acceso a Internet y la mala organización; los docentes, por su parte, coincidieron con los estudiantes en que los obstáculos más frecuentes fueron la comunicación y conectividad; por otro lado, manifestaron que la actitud del estudiante fue obstaculizadora al principio. 3) Algunas de las competencias destacadas por los alumnos en este tiempo de virtualidad fueron la organización, los autoaprendizajes y la tecnología; los docentes, en cambio, resaltaron las competencias digitales y las estrategias didácticas contextualizadas a la naturaleza de las clases virtuales; los administrativos coincidieron con los estudiantes al destacar la organización, pero mencionaron también el trabajo colaborativo. 4) Entre los retos de los actores académicos se puede destacar: mayor conocimiento del mundo digital, comprensión lectora, ajustes de horarios, implementar un conjunto de TIC enfocadas en dar soporte, seguimiento y resultados en las clases a distancia y capacitar a los docentes en el uso de TIC. De las conclusiones se puede señalar que los docentes y administrativos tuvieron una perspectiva positiva en el proceso formativo virtual, en cambio, los estudiantes tuvieron una perspectiva negativa y pesimista del mencionado proceso.

El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) en el 2020 refleja que el cierre temporal de los IES afectó a 23,4 millones de estudiantes de Educación Superior, 1,4 millones de docentes de América Latina y el Caribe; esto representa al 98 % de estudiantes y docentes del nivel Superior de la región.

En este informe se alude al novedoso término *Coronateaching*¹¹. Nos interesa, en este sentido, traer las palabras de la directora general de la UNESCO¹², que habla de una nueva era del aprendizaje:

La exigencia de transformación digital casi inmediata de las IES no solo requiere la incorporación de tecnologías, sino que precisa además de la creación o modificación de procesos y de la disposición de las personas con las capacidades y habilidades adecuadas para desarrollar dichos procesos y tecnologías. Sin embargo, al no haber más tiempo para preparar estas condiciones, el profesorado se ha visto desafiado a ubicar resoluciones creativas e innovadoras, actuando y aprendiendo sobre la marcha, demostrando capacidad de adaptabilidad y flexibilización de los contenidos y diseños de los cursos para el aprendizaje en las distintas áreas de formación (UNESCO y IESALC, 2020, p. 27).

Entre algunas de las estrategias y medidas recomendadas a escala institucional para el día después, se propone: “continuar” con el proceso educativo, garantizando la continuidad pedagógica a distancia; “reabrir” los IES cuando la situación sanitaria así lo permitiese y “reestructurar” el modelo de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de un modelo híbrido.

¹¹ El término *Coronateaching* se utiliza para referirse al fenómeno socioafectivo emergente con implicaciones psicoafectivas, tanto en docentes como en estudiantes; se trataría de un síndrome experimentado por los protagonistas al sentirse abrumados por recibir información excesiva a través de las plataformas educativas aplicaciones, correos. Esto se le puede añadir la frustración e impotencia derivadas de las limitaciones en la conectividad o la de *Know-how* (saber cómo) para la operación de plataformas y recursos digitales (UNESCO y IESALC, 2020).

¹² Las declaraciones de ésta autoridad se pueden apreciar en el siguiente enlace: https://youtu.be/St_BQRSXmew

1.3. Investigaciones en Educación Física en tiempos de ASPO

Una investigación en Ecuador, que se relaciona con las intervenciones didácticas en el campo específico de la Educación Física, denominada “Estrategias didácticas para la efectividad de la Educación Física: un reto en tiempos de confinamiento” (Alfonzo Marín, Enríquez Caro y Alcívar Pico, 2020), se basó en un enfoque de investigación acción, y combinó procedimientos metodológicos cualitativos y cuantitativos desde una a visión crítica y reflexiva de la situación actual. Participaron en la investigación dieciocho docentes de Educación Física que desarrollan sus funciones en diferentes centros educativos fiscales y privados de la provincia de Manabí-Ecuador en el nivel Secundario de enseñanza. Se realizó una entrevista con tres preguntas abiertas para evaluar su estado de opinión sobre las clases de Educación Física (EF) en las condiciones de emergencia sanitaria. Las preguntas fueron las siguientes: ¿Cómo vivimos los docentes de EF la situación actual? ¿Qué estamos haciendo los profesores de EF ante la situación de confinamiento social y enseñanza virtual? ¿Qué podemos plantear en cuanto a la problemática de evaluar y calificar? De los resultados, se puede destacar, respecto de la primera pregunta, que los docentes manifestaron temor, incertidumbres y dudas sobre al porvenir incierto que proyectaba la situación de clases virtuales; afirmaron haber tenido que preocuparse más por el manejo tecnológico que por cuestiones específicas del espacio curricular. En cuanto a la segunda pregunta, los docentes, como estilo de enseñanza, eligieron usualmente el “mando directo” y argumentaron que los colegios privados tendieron a brindar sus clases por medios sincrónicos (videoconferencia), causando saturación en el alumnado y desconsideración respecto de aquellos que no podían sostener el mencionado formato de enseñanza. En relación a la última pregunta, los docentes utilizaron evaluaciones relacionadas a la elaboración de rúbricas, redistribuyeron los contenidos, diseñaron evaluaciones en línea y calificaron por competencias. Las conclusiones revelan la necesidad de formar profesionales de EF comprometidos con el autodesarrollo, conocedores y dotados de habilidades para aprender, poner en práctica y desarrollar las aplicaciones informáticas que cada día abarcan un mayor espacio. Las estrategias didácticas les permitieron a los estudiantes adquirir autonomía e independencias de las clases; las actividades prácticas pudieron ser realizadas en espacios reducidos, sin materiales específicos del deporte, sino con medios alternativos del hogar. Además, pudieron estar acompañadas de los integrantes de la familia y, así, propiciar la integración y la puesta en práctica de la actividad física.

Otra investigación que precisó sobre la intervención docente en Educación Física durante el período de cuarentena por COVID-19 fue realizada por Morales Baena, Morales

López y Taibo García (2021); en ella, participaron ciento noventa y un docentes de todos los niveles de enseñanza (ciento treinta y tres varones, y cincuenta y ocho mujeres) de España. El diseño fue de corte transversal y se recolectó información por medio de un cuestionario, el cual se estructuró en quince preguntas que abordaron las tres dimensiones estudiadas (metodología, evaluación y contenidos). Asimismo, hubo preguntas sobre los efectos físicos y psicológicos que podría producir la cuarentena en el alumnado. Se realizó por medio de la aplicación Google Forms. Entre las conclusiones, se pueden destacar que los docentes de Educación Física priorizaron, durante el confinamiento, contenidos relacionados con el bloque de condición física y salud, relegando a un segundo lugar contenidos de expresión corporal, juegos y deportes o habilidades motrices. Respecto del proceso evaluativo, se detectó una gran incertidumbre, incluso algunos docentes no lo implementaron. Solo la mitad de los docentes encuestados confirmó que iban a realizar una evaluación, siendo un tercio de estos los que garantizaron que lo tenían ya planificado y organizado. Por último, una gran parte de los docentes consideró que el confinamiento iba a producir algún tipo de problema físico o psicológico en su alumnado, siendo conscientes de la importancia que tiene la realización de actividad física durante la no asistencia a clase presencial durante el confinamiento por COVID-19. Así es que se valora que la educación física ha sido fundamental para brindar cierto alivio en este período.

Una investigación que mide la satisfacción de los estudiantes en clases virtuales fue realizada en Chile y se tituló “Nivel de satisfacción de las clases online por parte de los estudiantes de Educación Física de Chile en tiempos de pandemia” (Ferro y otros, 2020). La metodología que se utilizó para esta investigación fue cuantitativa, no experimental, transversal. La muestra estuvo constituida por quinientos cuarenta y dos alumnos de Educación Física de diferentes casas de estudio. Como instrumento de recolección de datos, utilizaron un cuestionario tipo Likert, el cual fue enviado al alumnado en forma de formulario Google Forms. De los resultados, se puede destacar que hubo un puntaje alto de satisfacción en el ítem relacionado con los medios sincrónicos de videoconferencia y la organización del tiempo; por el contrario, el ítem relacionado con el aprendizaje en clases virtuales fue valorado con bajo puntaje, al igual que el ítem sobre si las estrategias de las asignaturas en línea son motivantes para estudiar; la conectividad fue considerada de forma negativa. Otro resultado a resaltar es que las materias teóricas fueron mejor valoradas que las prácticas. En la conclusión, los autores remarcan que, después de lo vivido con la transformación digital, no se puede pensar en la misma Educación Física, cuestión que, tal vez, en el espacio curricular era inimaginable.

Hasta el momento preciso en que se realizó este trabajo investigativo, no se accedió a investigaciones específicas sobre docentes que hayan ejercido su labor en la formación docente de los profesorados de Educación Física en tiempos de ASPO.

A pesar de esta circunstancia extraordinaria y sin precedentes, todos los días se construye el conocimiento del nuevo formato educativo vivenciado en tiempos de ASPO; en conversatorios,¹³ seminarios, talleres, simposios, congresos, etcétera. Todos ellos en modalidad virtual, a través de videoconferencias por diversas plataformas virtuales, tales como Zoom, Google Meet, Webex Meet, Skype, entre otras, o por canales de transmisión en YouTube.

En tiempos de ASPO, los medios de comunicación mencionados fueron convocados desde la horizontalidad y la verticalidad; desde la horizontalidad, a través de grupos de profesores dependientes o independientes de las instituciones formadoras, donde estos dialogaron, debatieron y compartieron experiencias pedagógicas acordes con los nuevos tiempos de enseñanza remota. Desde la verticalidad, organizaciones no gubernamentales (colegios de profesores, agrupaciones, asociaciones, federaciones, clubes, etcétera) y organizaciones gubernamentales (universidades, institutos de formación docente, ministerios de educación, municipios, entre otras) presentaron disertantes, especialistas del campo específico de la Educación Física como forma de capacitación en apoyo a la formación docente continua. Desde estos espacios, algunos especialistas trataron puntualmente la enseñanza en tiempos de ASPO.

En este capítulo se intentó abordar el estado de la cuestión en tres partes. La primera parte, desde la formación docente en Educación Física (de forma sintética). A este punto se lo aborda de manera muy sintética ya que se considera que los estudios realizados en formación docentes en educación física en tiempos alejados de la pandemia y sin demandas de virtualidad, no se constituyen en antecedentes relevantes para esta investigación que se focalizo en estudiar lo desarrollado en formación docente en los tiempos de ASPO. La segunda parte corresponde a estudios e investigaciones relacionados con la formación docente en tiempos de ASPO desde una mirada general. Y, por último, en la tercera parte, se aludió a estudios específicos en relación con la Educación Física en tiempos ASPO. Cabe mencionar que, a pesar de contar con pocos antecedentes vinculados al tiempo de contingencia —hasta el momento en que se formalizó esta investigación—, la intención fue presentar un escenario

¹³ Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2020), el conversatorio es una mesa redonda donde se reúnen personas versadas en determinada materia. De acuerdo con esta conceptualización se interpreta que el conversatorio es una charla pactada para hacer referencia a un determinado tema; que en presencia de la virtualidad sería a distancia.

singular e inédito, en el cual los entornos digitales y virtuales trascendieron en este nuevo formato educativo. Por esto, se considera un área de vacancia conocer la manera que los docente en los Institutos de Educación Superior No universitaria de la provincia de Tucumán, lograron desarrollar la formación docente en educación física a través de los entornos digitales y virtuales, en tiempos de ASPO; e interpretar desde la perspectiva de estos actores institucionales, la manera en que lo desarrollado puede influir en la formación docente de forma permanente. Así, se espera que los resultados aquí obtenidos sean relevantes en el estudio de la formación docente en el contexto propuesto.

Capítulo 2
FORMACIÓN DOCENTE

Desde el capítulo dos al seis, se definirán y describirán los aspectos teóricos conceptuales en que se sustenta la presente investigación. En el capítulo dos, se intentará contextualizar el objeto de estudio *formación docente* y, a través de él, haremos un recorrido por las legislaciones nacionales y jurisdiccionales de la Educación Superior universitaria y no universitaria; también realizaremos algunas aproximaciones conceptuales, y haremos una historización sobre la *formación docente* de *Educación Física* hasta llegar a la actualidad, considerando sus legislaciones, estructuras organizativas y diseños curriculares.

En el capítulo tres, se expondrán las legislaciones relacionadas al tiempo de ASPO de carácter nacional en la República Argentina y jurisdiccional en la provincia de Tucumán, las cuales involucraron medidas sanitarias que repercutieron en el sistema educativo en general, considerando todos sus niveles y modalidades. Por último, en este capítulo, se intentarán abordar pensamientos y consideraciones de diferentes autores sobre la educación en tiempos de ASPO.

En el capítulo cuatro, se justificará a la Educación Física como disciplina pedagógica en el campo de las ciencias de la educación y las ciencias sociales. Por otro lado, se abordará conceptualmente a la Educación Física desde diferentes perspectivas o posicionamientos. Y, finalmente, se presentarán algunas consideraciones sobre la Educación Física en tiempos de ASPO.

En el capítulo cinco del marco teórico conceptual del trabajo, se señalará la relevancia de la didáctica general y de la didáctica de la Educación Física, mediante el aporte de conceptos que permitan identificar, caracterizar e interpretar las intervenciones didácticas de los docentes de los profesorados de Educación Física seleccionados para este trabajo.

En el capítulo seis, se presentarán aproximaciones conceptuales y clasificaciones de los entornos digitales y virtuales que fueron seleccionados por los docentes, como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje del nuevo e inédito formato educativo. Asimismo, se considerarán algunas problemáticas sobre la implementación tecnológica en tiempo de ASPO.

2.1. Sistema Educativo Argentino, Educación Superior, formación docente y su legislación en el ámbito nacional y jurisdiccional en la provincia de Tucumán

El art. 14 de la Constitución Nacional establece el ejercicio del derecho de enseñar y aprender (1994), regulado por medio de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, que establece:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (2006, art. 3, p. 1).

La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, que abarca a los niños desde los cuarenta y cinco días de edad hasta los cinco años inclusive, siendo obligatorio el último año; la Educación Primaria y Secundaria, que tiene una extensión de doce años en su totalidad. Las jurisdicciones (provincias) pueden optar por una estructura que contemple: a) siete años de Primario y cinco de Secundario, o bien b) seis años de Primario y seis de Secundario. En su mayoría, los sistemas educativos de las provincias han tomado esta última forma de organización. La Educación Primaria comienza a partir de los seis años de edad. La Educación Secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones, y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.¹⁴ Por su parte, la Educación Superior comprende, según el art. 34: a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521; b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006). De acuerdo con esta distinción entre entidades de Educación Superior cabe aclarar que la presente investigación se contextualiza en el ítem b anteriormente mencionado.

La *formación docente* es parte constitutiva de la Educación Superior, y establece en el capítulo II art. 71 que tiene la finalidad de

¹⁴ Fuente: página web del Ministerio de Educación de la Nación. Véase: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/>.

preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as (2006, p. 15).

La política nacional de formación docente tiene, entre sus objetivos centrales, según su art. 73 c, “incentivar la investigación e innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006, p. 15).

Por su parte, la Ley de Educación de la Provincia de Tucumán establece, en su capítulo VI, art. 35, que la Educación Superior comprende los Institutos de Educación Superior, de formación docente y de formación técnica, de gestión estatal o privada; y la clasifica a su art. 38 como formación docente inicial y continua (Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2010). Dicha legislación provincial, en su art. 40.3, destaca un objetivo acorde a los nuevos tiempos que acontecen en la formación docente: fomentar el juicio, mediante la interpretación de la realidad pedagógica, en los nuevos escenarios que envuelven al fenómeno educativo. Se convoca a los docentes del nivel Superior a “promover la comprensión crítica de los nuevos escenarios sociales, económicos, políticos y culturales y de los cambios operados en los sujetos; y desarrollar una práctica educativa transformadora” (Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, p. 11).

2.2. Formación docente. Aproximaciones conceptuales

Ferry (2006) describe la formación docente como un trayecto de experiencias y acceso a diferentes cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Para Rodríguez Diéguez, la formación docente en el profesorado no es otra cosa que “la enseñanza profesionalizadora para enseñar” (1980, p. 38); entendida como tal, la formación docente representa un encuentro entre personas adultas, donde coexiste una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizativo e institucional más o menos

delimitado (Marcelo, 1989). Para definirlo con las propias palabras de Berbaum, se podría destacar que

se hablará de acción de formación a aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que consagra un tiempo determinado, por el cual hay participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formador de conseguir un objetivo explicitado (1982, p. 15).

Rozengardt (2019) cita a Giles Ferry (1996) para describir tres modelos de formación: el centrado en las adquisiciones, el centrado en el proceso, y en centrado en el análisis.

El modelo centrado en las adquisiciones homologa formación y aprendizaje: formarse es adquirir un saber, una técnica, una habilidad, un saber hacer disponible para cualquier ocasión. En el modelo centrado en el proceso aparte de incluir las adquisiciones, también considera todo tipo de experiencias que enfrenta a quien está en formación en diversas realidades, donde se ponen a prueba sus capacidades tales como el poder llevar adelante un proyecto, resolver problemas, relacionarse con los otros, afrontar una situación no prevista. Se resalta el recorrido de los procesos por sobre las adquisiciones realizadas; se da una ida y vuelta constante entre práctica y teoría. Finalmente, el modelo centrado en el análisis; además de la adquisición de saberes, del dominio de una técnica o un método y la realización de experiencias diversas, la formación requiere que todo esté, en función de comprender una situación. La mera adquisición no basta para la formación, es necesario un trabajo de reflexión que tenga como objeto de mirada la huella que dejó el proceso de la experiencia en cada uno como sujeto. Es un proceso de una vuelta sobre sí (p. 66).

La formación de un profesor no solo requiere de un abordaje de conocimientos técnicos, de habilidades y de destrezas que guían su práctica, sino también la comprensión de los procesos de reflexión que faciliten la construcción de los elementos integradores entre los saberes, su gestión y su política (Campomar, 2015).

La docencia, en la formación docente es, entonces, una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acciones intencionales y complejas que requieren de

la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias, para un adecuado desempeño en las escuelas (Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2014). En palabras de Marcelo (1989), la formación docente es:

el proceso sistemático y organizado mediante en cual los profesores —en formación o ejercicio— se implican individual y colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional (p. 30).

A su vez, la formación docente tiene que tener una mirada emancipadora, crítica y reflexiva, que promueva aprendizajes significativos, con intencionalidad innovadora para, de esta manera, desarrollar un proyecto educativo común (Medina y Domínguez, 1989).

El docente de Educación Superior ejerce un “rol modelizador” cuando diseña y propone secuencias en sus clases. Es necesario, por tanto, realizar una cuidadosa vigilancia sobre la “lección didáctica” que despliega; lo que implica un análisis en profundidad a través de la reflexividad. Solo aquel que se asume en un camino de continuo perfeccionamiento y que reconoce los aspectos para mejorar, tiene la motivación suficiente para emprender y sostenerse en esa dirección. Se afianza así, en cada persona, una actitud que facilita la apertura, agudiza la mirada, desarrolla la conciencia crítica y la comprensión y, en consecuencia, genera el hábito de aprendizaje permanente (Affronti, 2014).

2.3. Formación docente en Educación Física en Argentina, un poco de historia...

El 8 de julio de 1884, el Congreso Nacional aprueba la Ley N.º 1.420, considerada la piedra angular del Sistema Educativo Argentino. Con ello, se produce la aparición formal de la Educación Física escolar en el país. Dicha normativa establecía en su art. 1 el claro objetivo de favorecer el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años (Campomar, 2015). Sin embargo, recién a fines del siglo XIX, surge en Argentina la preocupación por sistematizar la enseñanza de la Educación Física, aunque no se define su inclusión en la escuela hasta 1898 (Saraví Riviere, 1986).

Hasta que se decretó la obligatoriedad de la Educación Física escolar en 1895, esta estuvo en manos de oficiales del Ejército o maestros de esgrima convocados especialmente del extranjero y que también se desempeñaban en clubes locales como Gimnasia y Esgrima de

Buenos Aires y el Jockey Club. El 1 de octubre de 1897, se funda la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, que tendrá a cargo la formación militar y será la portadora de una tradicional impronta sobre la actividad física y la formación de profesores en nuestro país; es allí donde egresaron los primeros profesores de Educación Física de las escuelas (González de Alvarez, 2012).

En abril de 1898, el Ministerio de Instrucción Pública aprueba un reglamento que organiza el ejercicio físico en las escuelas Secundarias de los colegios nacionales y escuelas del Estado nacional. Los encargados de elaborar el proyecto fueron Pablo Pizzurno y Enrique Romero Brest. Así, se reemplaza la instrucción militar por la gimnasia. El decreto considera, además, que las actividades se llevarán a cabo bajo la dirección de profesores especialmente preparados, con programas amplios (Lupo, 2004).

A partir de 1901, y debido a la falta de profesores de Educación Física, por influencia de Romero Brest se incluye en el sistema educativo la formación de “maestro de Educación Física”. Se crean los “Cursos Normales Temporarios de Ejercicios Físicos para Maestros” o “Curso de Educación Física de Vacaciones”. Se dictaban en vacaciones, para que los profesores de Capital Federal y del interior del país pudieran asistir. Entre 1901 y 1907 se organizaron cinco cursos (Saraví Riviere, 1986).

El 17 de febrero de 1905 se crea un nuevo curso con mayor amplitud e independencia: “Curso Normal de Educación Física”; se dictó en las instalaciones de la Escuela Normal de Maestras N.º 3, y estaba a cargo de Romero Brest, el profesor Sebastián Duran Gaura y el ayudante Nicolás Bergalli. Este curso se establece de forma permanente a partir de 1906 y, desde su creación, tuvo el objetivo de formar docentes para todos los niveles del sistema educativo (González de Alvarez, 2012).

La Escuela Normal de Educación Física, dirigida por Romero Brest, se crea el 14 de mayo de 1909 por decreto del presidente Figueroa Alcorta y el ministro Rómulo Naón (Romero Brest, 1917). Su ideología se opone abiertamente a la creación de batallones escolares, propuestos por el barón Antonio de Marchi, presidente de la Sociedad Sportiva Argentina. Esto genera un enfrentamiento que públicamente enemista a Romero Brest con el Ejército y, más específicamente, con el mayor Eugenio Pini, director técnico de la Sociedad Sportiva y ligado a la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército (Saraví Riviere, 1986).

En 1912, el ministro doctor Juan M. Garro eleva la categoría de la Escuela Normal transformándola en Instituto Nacional Superior de Educación Física, ampliando sus funciones. Se impartía la enseñanza superior ya que el requisito de ingreso era el estudio

previo de maestro o bachiller; los planes de formación docente de profesores duraban entre dos y tres años (González de Alvarez, 2012). Esta Institución es radicada en la Capital Federal, y está encargada “no solamente de la formación de maestros sino al mismo tiempo del estudio de las cuestiones y problemas conexos de la enseñanza física, de acuerdo con las orientaciones científicas que informan actualmente esta disciplina” (Romero Brest, p. 16).

Un artículo publicado por el periódico *La Prensa* el 4 de septiembre de 1925, titulado “La Escuela Normal de Educación Física”, muestra a señoritas jugando al cesto; dicho artículo daba cuenta de la fundación el 4 de septiembre de 1923 de una Escuela de profesorado en la Ciudad de La Plata. El alumnado era exclusivamente femenino y la dirección estaba a cargo de Francisca Martínez (Saraví Riviere, 1986).

En 1938 se crea la dirección general de Educación Física, organismo del cual pasa a depender el Instituto Nacional de Educación Física (INEF)¹⁵. Es designado a cargo de este organismo César Vázquez. Entre sus primeras acciones, deroga la enseñanza del sistema argentino de Educación Física en el ámbito escolar, y reformula el plan de estudio de los INEF por decreto 27.829 de 1939 (Levoratti, 2015).

Según Solís y Ferro (1999), la preponderancia de mujeres en la formación era vista por Vázquez como problemática, de acuerdo con su concepción y con los campos de actuación profesional que consideraba deseables para los egresados. Este es uno de los elementos que motiva la creación en 1939 del Instituto Nacional de Educación Física Gral. Belgrano, ubicado en el partido de San Fernando, provincia de Buenos Aires. Esta institución estaba destinada exclusivamente para varones e implementaba un sistema de becas y la modalidad de internados para incentivar la participación de estudiantes del interior del país. El instituto ubicado en la Capital Federal queda, entonces, destinado exclusivamente para la sección mujeres.

En el interior del país se crea la Escuela de Educación Física de Rosario, desde 1944, otorgando títulos de validez nacional (Sureti, 1958). En la provincia de Córdoba abre sus puertas el 18 de julio de 1946, el Instituto de Educación Física, con la dirección del profesor Justo Fernández Vidal (García, 2001).

En 1953, abren sus puertas a la formación de profesores de Educación Física dos instituciones de formación insertas en el ámbito de la universidad: el 11 de diciembre del

¹⁵ El 6 de Junio de 1938, el Ministerio de Justicia crea la dirección general de Educación Física, según el decreto N° 6.446. Fuente: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5501#:~:text=Decreto%20n%C2%B06.446%20C2%ABCreando.06%20de%20junio%20de%201938>.

corriente año, el Instituto de Educación Física de la Universidad de Tucumán, organizado por Enrique Romero Brest, y el 15 de diciembre del corriente año, el Instituto de Educación Física del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, bajo la dirección de Alejandro Amavet (González de Alvarez, 2012).

González de Alvarez alude en su obra al apoyo que tuvo la Educación Física por parte de la máxima autoridad del gobierno nacional:

En 1955 se aprueba la Ley 14.184, sobre la base del Decreto N° 18.678 de Noviembre de 1954, por el que el presidente Juan Domingo Perón fijaba un objetivo de cinco millones de deportistas, anuncio que realizó en la disertación en el Instituto Nacional de Educación Física. En el decreto se reconocía como misión concurrente de la Confederación Argentina de Deportes la dirección de los deportes y al Ministerio de Educación, la responsabilidad por la Educación Física. Es también por este antecedente que van surgiendo progresivamente en distintas provincias los institutos formadores de profesores (2012, p. 122).

En 1958, Ramón Muros, director Nacional de Educación Física, propone crear institutos nacionales en todo el país. Se entendía esta decisión dada la demanda social de la época y porque hasta ese momento solo existía el instituto de San Fernando (González de Alvarez, 2012).

Pero, la verdadera eclosión en la formación de las instituciones de formación de profesores de Educación Física, recién tiene lugar a partir del año 1969, con la apertura de propuestas formativas de carácter provincial, propuestas de formación no universitaria y universitaria privadas y, en menor medida, en universidades nacionales. A partir de ese mismo año, el Estado nacional implementa la “Ley orgánica de educación”, que proponía una nueva organización de los niveles educativos al mismo tiempo que buscaba la descentralización de su administración y financiamiento hacia las provincias. Ello genera que algunas jurisdicciones comiencen el camino de formar a sus profesores en la especialidad. Asimismo, esta ley proponía una nueva organización que consistía en los siguientes niveles: Preelemental (dos años de duración), Elemental (cinco años de duración), Intermedio (tres o cuatro años de duración), Medio (tres o cuatro años de duración) y Superior (de duración variable). Este último nivel estaba destinado a la formación de magisterio y de profesores, que, hasta el momento, se encontraba inscripta en la Escuela Normal y en la Escuela Normal

Superior, respectivamente (Martínez Paz, 1986). En ese contexto, varias jurisdicciones provinciales implementan, dentro de su cartera educativa, el dictado del profesorado de Educación Física, entre ellas, se puede mencionar, en 1968, la provincia de Río Negro, en 1970, Corrientes y, en 1971, Buenos Aires. Años más tarde, otras administraciones provinciales comienzan a dictar la carrera: en 1976, Tucumán, 1979, en Jujuy. En la década del 80, comenzó la segunda ola de propuestas del INEF: 1980, Formosa, 1981, Chaco, 1982, Catamarca, San Juan, 1983, Entre Ríos, 1985, La Rioja (Levoratti, 2015).

En el año 1987, se identifican cincuenta y cuatro establecimientos educativos en los cuales se desenvolvía la carrera de Educación Física.¹⁶ El 86,4 % de ellos eran, en términos de hoy en día, instituciones de Educación Superior no universitarias y, el restante 13,6 %, de carácter universitario. Asimismo, el 60,5 % de las propuestas era de gestión pública y el 39,5 %, privada.

En el año 1991, con la sanción de la Ley N.º 24.049¹⁷, se aprueba la transferencia a las provincias y a la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, de los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación. En ese contexto, los institutos nacionales serían asimilados a los institutos provinciales o incorporados a universidades nacionales. Esto implicó cambios administrativos y en las propuestas formativas. Hallándose, a partir de entonces, cuatro tipos de instituciones formadoras en Educación Física: en universidades públicas nacionales, universidades privadas nacionales, institutos superiores de formación docente públicos de carácter provincial no universitarios, e instituciones superiores no universitarias privadas. Debido a esta circunstancia, las instituciones que formaron en Educación Física se fueron incrementando año a año —es complejo, por las fuentes disponibles, realizar un registro detallado de su desenvolvimiento—. En el año 2014 en Argentina, la carrera de “profesor de/en Educación Física” se imparte en 189 instituciones, de las cuales el 87,30 % pertenecen al sistema de Educación Superior no universitaria, de gestión pública y privada. El restante 12,7 % son instituciones universitarias, en su mayoría privadas. En ese sentido, más del 60 % de la propuesta formativa se realiza en

¹⁶ Fuente: Documento N.º 57 de la Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Creación denominado “Nómina de establecimientos formadores de recursos humanos para el dictado de la Educación Física y el Deporte”.

¹⁷ La Ley 24.049 establece facultades al Poder Ejecutivo Nacional para transferir a las provincias y a la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre establecimientos privados reconocidos-excepciones (Boletín Oficial de la Nación Argentina, 1991).

establecimientos privados y el 40 % en reparticiones públicas, donde el porcentaje de universidades públicas es el menor: 4,76 (Levoratti, 2015).

2.4. Formación docente universitaria y no universitaria de Educación Física en Argentina en la actualidad

Según la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), (2011) en las universidades de la república Argentina, las dimensiones de la Formación Docente se organizan en cuatro campos: Esos campos de formación los determina la Secretaria de Políticas Universitarias – SPU – con cargas horarias mínimas que los planes de estudio deben cumplir.

En EF esos campos son:

- Campo de la formación disciplinar específica.
- Campo de la formación pedagógica.
- Campo de la formación general.
- Campo de la práctica profesional docente.

Los Campos de la formación delimitan configuraciones epistemológicas que integran diversos contenidos disciplinares.

Dentro de cada campo se definen Ejes Organizadores que identifican los temas, procesos o problemas centrales para la formación de profesores.

Finalmente, con relación a cada Eje Organizador se definen Núcleos temáticos. Estos especifican los temas, problemas de conocimiento y prácticas de formación que deben abordar los planes de formación de profesores de las universidades.

La Normativa vigente para la elaboración de un Plan de Estudios de los profesorado Universitarios determina cargas horarias por cada campo de formación:

- Campo de la formación disciplinar específica 1800 hs.
- Campo de la formación pedagógica 320 hs.
- Campo de la formación general 180 hs.
- Campo de la práctica profesional docente 400 hs.

También se contemplan horas de asignación libres (Ej.: Talleres) 200 hs. De acuerdo a lo establecido, el total de horas es de 2900.

La formación del profesorado de Educación Física ha sido fundada en las instituciones de Educación Superior no universitarias/terciarias (Saraví y Di Domizio, 2013; Campomar, 2015). Al ser trasferidos los institutos de enseñanza Superior con la Ley Nacional 24.049, las instituciones comenzaron a depender de los ministerios de Educación de cada provincia; con sus correspondientes legislaciones, cambios y adaptaciones curriculares, las cuales se orientaron, según el contexto y regionalización de las instituciones formadoras, considerando las propuestas base del Ministerio de Educación de la Nación a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

En la actualidad, en la Argentina existen noventa y cinco institutos de enseñanza Superior que tienen por oferta académica al profesorado de Educación Física, de los cuales cincuenta y nueve son de gestión privada y treinta y seis de gestión estatal: seis pertenecen a la Ciudad de Buenos Aires, treinta y tres, a la provincia de Buenos Aires, dos, a la provincia de Catamarca, quince, a Córdoba, cinco, a Corrientes, cinco, a Entre Ríos, uno, a Formosa, uno, a Jujuy, uno, a La Pampa, uno, a La Rioja, dos, a Mendoza, uno, a Misiones, cuatro, a Neuquén, uno, a Río Negro, cinco, a Salta, dos, a San Juan, dos, a San Luis, uno, a Santa Fe, cuatro, a Santiago del Estero y cuatro, a Tucumán (Instituto de Formación Docente, 2022).

2.5. Formación docente no universitaria de Educación Física en la provincia de Tucumán

Para desentramar los diversos instrumentos normativos y fundacionales de los institutos de enseñanza Superior no universitarios de la provincia de Tucumán, en cuya oferta educativa está a la carrera de Educación Física, se recurrió a dos tipos de fuentes. Por un lado, a fuentes testimoniales del personal administrativo de las instituciones y egresados de la carrera; por el otro, a fuentes documentales inherentes a libros de exámenes, certificación de títulos oficiales, resoluciones ministeriales y páginas web.

El primer profesorado de Educación Física tuvo su lugar en la ciudad de Aguilares en el año 1976; la institución que lo albergó en aquel momento se llamó Escuela Superior de Magisterio, de gestión estatal —hoy se llama Instituto de Enseñanza Superior Aguilares,¹⁸ con el mismo tipo de gestión—.

¹⁸ Fuente: la documentación que comprueba la citada fecha histórica son libros matrices de títulos de los primeros egresados de la carrera. Se puede verificar en la siguiente página oficial del Instituto: <https://iesatuc.infod.edu.ar/sitio/historia/#:~:text=Fue%20creado%20el%2010%20de.Inicial%20el%20Profesorado%20Pre%20Descolar>.

La primera oferta de gestión privada en la provincia de Tucumán fue en el año 1982, a través del Instituto del Norte Argentino, con sus tres filiales: filial Capital, por calle Ayacucho de la ciudad de San Miguel de Tucumán, filial en la ciudad de Yerba Buena, y filial en la ciudad de Famaillá.¹⁹ Otra oferta privada de la carrera de Educación Física fue brindada por parte del Instituto Dr. Carlos Pellegrini, con domicilio en la ciudad de San Miguel de Tucumán, el cual abrió sus puertas en el año 2006.²⁰ Y, por último, la más joven de las ofertas orientadas a la formación de docentes de Educación Física de gestión privada abrió en el año 2019, en la ciudad de Monteros, a través del Instituto San Cristóbal.

La formación docente de Educación Física en la provincia de Tucumán estuvo atravesada por estructuras curriculares legisladas en sus inicios por el Ministerio de Educación de la Nación hasta la transferencia de la enseñanza Superior a manos del Ministerio de Educación de la provincia, en el año 1991. A continuación, se hará únicamente mención de las normativas con sus correspondientes años de vigencia. Desde que inició su funcionamiento en los 70, y hasta el año 1995, la estructura curricular de la carrera fue avalada por la Ley Nacional N.º 19.988; desde el año 1996 al 2007, por el Decreto Nacional 1276/96 y sus modificaciones; desde el 2008 al 2013, por la Resolución Ministerial Provincial 18/5 y sus modificaciones; y el vigente plan de estudios de la carrera tiene el aval de la Resolución Ministerial Provincial N.º 190/5 desde el año 2014.

En la actualidad, todos los institutos de enseñanza Superior dependen orgánicamente del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán; desde la verticalidad, responden a la dirección de nivel Superior y Artística; y en la horizontalidad, son acompañadas por la modalidad de Educación Física de la provincia.

Según la Resolución Ministerial Provincial N.º 190/5, desde el año 2014, los egresados de las casas formadoras obtienen el título de profesor/a de Educación Física, con validez nacional (Consejo Federal de Educación, 2008). La duración académica de la carrera es de cuatro años; tiene una carga horaria de 4.208 horas cátedra, y 2.804 horas reloj; el plan de estudios cuenta con cuarenta y un materias, de las cuales once corresponden al campo de formación general, veintiséis al campo de la formación específica y cuatro orientadas al campo de la formación de las prácticas profesionales.

Los profesorado cuentan con una organización curricular dividida en tres campos de la formación docente. El campo de formación general, el campo de formación específica y el

¹⁹ Fuente: <https://ar.todosnegocios.com/ipef-norte-argentino-famailla-0381-422-9804>

²⁰ Esta fecha fundacional fue rescatada a través de una nota periodística sobre la oferta educativa de la carrera de Educación Física, por el diario tucumano *La Gaceta* (2019).

campo de formación de las prácticas profesionales. El campo de la formación general ofrece una sólida formación humanística, a partir de marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes. El campo de la formación específica está orientada a la formación de docentes reflexivos, críticos y autónomos, capaces de diseñar y llevar adelante prácticas profesionales sólidamente fundamentadas, en los distintos ámbitos de desempeño laboral. Comprende el conjunto de saberes necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en los diferentes niveles. Y el campo de la formación de la práctica profesional comprende materias referidas a la investigación y praxis de la actividad de desarrollo de enseñanza y aprendizaje tendiente a afianzar habilidades de aprendizaje autónomo que garanticen el dominio de los contenidos durante las prácticas.

El Diseño Curricular del profesorado, como ya se mencionó, cuenta con tres campos y EDI; a continuación, se expondrán las materias que corresponden a cada plan de estudios, según sus campos.

Campo de formación general: Pedagogía, Didáctica General, Lectura, Escritura y Oralidad, Psicología Educacional, Historia y Política Educacional Argentina, Sociología de la Educación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Filosofía de la Educación, Formación Ética y Ciudadana, Educación Sexual Integral, Integración e Inclusión Educativa. *Campo de formación específica:* Sujetos de la Educación Inicial y Primaria, Problemática de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, Deportes y su Enseñanza I, II, III y IV, Biología de la Motricidad Humana I y II, Prácticas Motrices Integradas, Prácticas Acuáticas I, II y III, Gimnasia y su Enseñanza, Juegos y Educación Física, Didáctica de la Educación Física I, II y III, Prácticas Gimnásticas Actuales y su Enseñanza, Prácticas en la Naturaleza y Educación Ambiental, Producción de Recursos Didácticos y Digitales para la Enseñanza, Teoría y Epistemología de la Educación Física, Organización y Gestión de la Educación Física, Prácticas Corporales para Necesidades Educativas Especiales, EDI I, II y III.

A su vez, el campo de la formación específica se divide en cinco ámbitos y talleres opcionales (espacios de definición institucional, EDI), a saber: ámbito de la fundamentación biopsicosocial, ámbito de la fundamentación pedagógica-didáctica, ámbito de la formación político-institucional y de gestión, ámbito de la formación motriz y deportiva, ámbito de las actividades en la naturaleza y ecología, talleres opcionales EDI.

Campo de la práctica profesional: Práctica Profesional I (los espacios de las prácticas en Educación Física), Práctica Profesional II (las instituciones escolares), Práctica Profesional III y Residencia Docente I (niveles Inicial y Primario), Práctica Profesional IV y Residencia Docente II (nivel Secundario y en la Modalidad Especial).

La carga horaria total de la carrera por campos formativos es de 992 horas cátedra para el campo de la formación general —que comprendería el 23,6 %—, 2.448 horas cátedras para el campo de la formación específica —que estimaría el 58,2 %—, y 768 horas cátedras para el campo de la formación de las prácticas profesionales —que comprendería un 18,3 %—.

Por su parte, el perfil de egresado del profesorado de Educación Física, según la presente normativa, deberá tener la capacidad para promover y difundir el respeto por la integridad corporal, la defensa de la salud y la construcción de la cultura corporal-movimiento. Desempeñarse profesionalmente con dominio de la estructura y contenidos disciplinares, identificándose con su profesión y la especialidad. Desarrollar sus habilidades, destrezas y condición física en la medida que le permitan desempeñarse como sujeto activo, en la presentación de situaciones de aprendizajes lúdicos, corporales y motrices. Facilitar, alentar y orientar el desarrollo de la cultura corporal en todos los ámbitos profesionales específicos. Aplicar los conocimientos sobre el sujeto de aprendizaje al planteo de las prácticas docentes en el campo disciplinar de la Educación Física, reconociendo las posibilidades de las diferentes etapas de evolución desde los primeros aprendizajes motrices hasta los talentos deportivos. Fundamentar teóricamente y con pertinencia las acciones de intervención docente propias de los aprendizajes motores. Elaborar estrategias para resolver situaciones imprevistas en distintas circunstancias institucionales y durante las prácticas corporales propias de la Educación Física. Programar y poner en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos e instituciones formales y no formales. Diagnosticar, analizar e investigar problemas de índole educativa, deportiva, recreativa, buscando aportes que den respuesta a problemáticas de interés social con fundamento científico. Organizar creativamente proyectos innovadores relacionados con la actividad corporal, lúdica y motriz en distintos contextos. Generar propuestas alternativas que atiendan a diferencias de cualquier índole, con particular apertura y comprensión hacia niños, jóvenes y adultos con problemas motrices. Organizar, administrar y gestionar en instituciones en donde se desarrolle actividad corporal, motriz y deportiva. Insertarse en diferentes instituciones con sentido de pertenencia, actuando de manera cooperativa y solidaria y promoviendo la concertación y el acuerdo desde los valores democráticos. Participar en los diseños de políticas referidas al campo de la educación física, el deporte y la recreación. Posicionarse

profesionalmente en condiciones de incertidumbre y transformación en un marco disciplinar contextualizado en lo particular, lo social y lo ambiental. Predisponerse para la formación continua y la revisión crítica constante de sus prácticas.

En esta sección, se intentó contextualizar el objeto de estudio formación docente y, a para ello, hemos realizado un recorrido por las legislaciones nacionales y jurisdiccionales de la Educación Superior universitaria y no universitaria; también nos aproximamos conceptualmente a la formación docente, y emprendimos un camino histórico sobre la formación docente en Educación Física que llegó hasta el presente, considerando sus legislaciones, estructuras organizativas y diseños curriculares.

Para continuar contextualizando la investigación, en las siguientes páginas, se presentará una sección que abordará las políticas públicas y educación en relación con el tiempo de ASPO: políticas públicas nacionales, políticas públicas de la provincia de Tucumán, políticas educativas de la provincia de Tucumán y educación en tiempos de ASPO.

Capítulo 3

POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN EN RELACIÓN AL TIEMPO DE ASPO

3.1. Políticas públicas nacionales en relación al tiempo de ASPO

La situación sanitaria extraordinaria que vivió toda la humanidad por la COVID-19²¹ fue notificada por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre de 2019 (Organización Mundial de la Salud, 2020^a). Y fue declarada por la OMS como emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020. El 11 de marzo de 2020, el director general de la OMS, el doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunció que, evaluando el brote, la propagación y la alarmante situación, esta enfermedad debía ser caracterizada como pandemia (Organización Mundial de la Salud, 2020^b).

En relación con la proclamación de la OMS sobre la nueva enfermedad, el presidente de la Argentina, el doctor Alberto Ángel Fernández, estableció mediante decreto la “Emergencia sanitaria” el 12 de marzo; emergencia que se extendería por el plazo de un año, por considerarse emergencia pública en materia sanitaria establecida por la Ley N.º 27.541 (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2020). El 15 de marzo se declaró la suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza en todos los ámbitos educativos, cediendo el paso a una instancia alternativa a la continuidad del ciclo lectivo 2020 a través de la virtualidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). El 19 de marzo, mediante el Decreto 297/2020, oficializado por el Poder Ejecutivo se estableció el aislamiento social, preventivo y obligatorio:

Las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en la residencia en que se encuentren a las 00:00 horas del día 20 de marzo de 2020, momento de inicio de la medida dispuesta. Deberán abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, todo ello con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19 y la consiguiente afectación a la salud pública y los demás derechos subjetivos derivados, tales como la vida y la integridad física de las personas (Boletín oficial de la República Argentina, 2020, art. 2).

El 13 de mayo de 2020, la UNESCO, a través del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), presentó el documento:

²¹Según la OMS (2020^b), la COVID-19 es una enfermedad causada por un nuevo coronavirus que no había sido detectado en humanos anteriormente. En la mayoría de los casos, la COVID-19 produce síntomas leves como tos seca, cansancio y fiebre, aunque la fiebre puede no ser un síntoma en algunas personas mayores. Otros síntomas son: dolor, congestión nasal, rinorrea, dolor de garganta o diarrea. Algunas personas que se infectan no presentan ningún síntoma ni se sienten mal. La mayoría de la gente se recupera de la enfermedad sin necesidad de ningún tratamiento especial. Aproximadamente una de cada seis personas enfermas de COVID-19 presenta síntomas graves y tiene dificultades para respirar.

“COVID-19 y Educación Superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones”. En dicho documento se realiza una exposición sobre la influencia de la pandemia en los actores educativos del nivel Superior: estudiantes, profesorado, personal no docente, políticas públicas, así como las respuestas institucionales ante el contexto pandémico.

Dicho documento aborda de forma generalizada el impacto de la COVID-19 en Instituciones de Educación Superior (IES), reduciéndolo a sugerir la suspensión de clases y el cierre temporal de escuelas.

La decisión acerca de la clausura temporal de las IES ha venido urgida por el principio de salvaguardar de la salud pública en un contexto en el que las grandes acumulaciones de personas generan, por la naturaleza de la pandemia, graves riesgos (UNESCO IESALC, 2020, p. 13).

3.2. Políticas públicas y educativas en la provincia de Tucumán en relación al tiempo ASPO

De acuerdo con las políticas nacionales, el 15 de marzo del 2020, el Poder Ejecutivo Provincial, representado por el doctor Juan Luis Manzur, y amparándose en los decretos N.º 595/1 del 15 de marzo de 2020, N.º 614/1 del 16 de marzo de 2020, N.º 617/1 del 17 de marzo de 2020 y sus modificatorios (N.º 657/1-20 y N.º 666/1-20), y N.º 651/1 de fecha 20 de marzo de 2020, prorrogados por los Decretos N.º 664/1 del 31/03/2020 y N.º 691/1 del 13/04/2020 del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la República Argentina, dispuso la suspensión de actividades presenciales en todos los establecimientos que conforman el sistema educativo en la provincia de Tucumán (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos República Argentina, 2020).

El Ministerio de Educación de la Provincia, a través de la Resolución Ministerial de la Provincia de Tucumán N.º 0112/5 instruyó a la Secretaría de Estado para adoptar las medidas pertinentes para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones del sistema (Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2020).

El 14 de mayo de 2020, la Secretaría de Estado de Gestión Educativa a través de la Resolución Ministerial N.º 0065/5 (SGE) resolvió aprobar el documento “Lineamientos

generales para evaluar en tiempos de ASPO”, normativa que fue aplicada en todos los establecimientos de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial (Secretaría de Estado de Gestión Educativa Ministerio de Educación de Tucumán, 2020). En el anexo de esta resolución, se propone contemplar en los lineamientos evaluativos un seguimiento del aprendizaje donde se consideren *criterios* para valorar los progresos de los alumnos, *instrumentos* de los seguimientos de las trayectorias escolares, *informes* de seguimiento de los alumnos y del estado de los aprendizajes, y la búsqueda de estrategias para mantener un vínculo con los estudiantes a través de comunicación con sus familias, conversaciones por chat o videollamadas. También, se proponen en este instrumento dispositivos evaluativos “cualitativos” de las áreas de matemática, lengua, ciencias sociales y naturales. Sobre este modelo, las instituciones debían moldear sus propios dispositivos evaluativos y concretarlos en las aulas. Cabe mencionar que en esta resolución no se contemplaron propuestas para el nivel Superior, es decir, únicamente se incluye en la normativa a todos los niveles y modalidades del sistema educativo, pero no se realizó ninguna propuesta concisa para el nivel Superior.

La Modalidad de Educación Física de Tucumán, entidad que depende del Ministerio de Educación de la Provincia, confeccionó un documento llamado “Recomendaciones para la evaluación en la carrera del profesorado de Educación Física en las instituciones dependientes de la Dirección de Educación Superior y artística y la Dirección de Educación Pública de Gestión Privada” (esto fue simplemente un documento, no constituyó normativa por decreto ni resolución ministerial). Allí, se planteó el derecho del estudiante a recibirse o desarrollar su trayecto formativo en relación con una temporalidad específica de cada carrera. Se aconsejaban propuestas de evaluación y acreditación que priorizaran los procesos de evaluación continua o formativa, es decir, que contemplaran todas las acciones desarrolladas por el estudiante que resultaran de las propuestas de los docentes. Con respecto a la modalidad virtual, se recomendaba considerar la comunicación sincrónica y asincrónica en la evaluación. En relación con los contenidos prácticos orientados a las prácticas corporales y deportivas, se planteaba sostener el criterio de unidad pedagógica, acreditando los espacios curriculares con base en los contenidos priorizados determinados institucionalmente y explicitando en forma clara y detalladas los contenidos pendientes de ser abordados y acreditados en el siguiente ciclo lectivo a través de distintas estrategias (talleres, cursado intensivo, jornadas, seminarios, que debían quedar definidos y detallados en un documento, en donde se contemplaran las exigencias y el momento de su cumplimiento, antes de la finalización de sus carreras y cuando la presencialidad lo permitiera). En el caso del cuarto

año, por si se hubieran presentado inconvenientes para su acreditación, se sugería el desarrollo de estrategias de evaluación que contemplaran todos los protocolos requeridos en la provincia para crear condiciones necesarias para una práctica segura.

3.3. Educación en tiempos de ASPO

Para presentar este apartado, se interpreta conveniente iniciarlo con palabras de Esteban Bara (2020):

Muchos profesores consideramos que ésta nueva situación nos ha dado la oportunidad de realizar algo así como un curso avanzado en nuevas tecnologías (...); [también] hemos descubierto un auténtico mar de posibilidades formativas: (...) muchos profesores incorporaran la virtualidad en sus quehaceres docentes cuando todo esto pase y [por último] nos hemos dado cuenta de (...) lo necesario que es mejorar las condiciones socioeconómicas de no pocos estudiantes y profesores para que puedan cumplir con la formación universitaria dignamente (p. 2).

En este sentido, podría decirse, entonces, que quien enseña puede ser un docente que interactúa con sus estudiantes de forma presencial o a una distancia mediada por artefactos tecnológicos, de manera sincrónica y asincrónica. Del mismo modo, el aprendiz puede ser parte de un colectivo de alumnos que pueden estar en un aula o pueden estar dispersos geográficamente, contactándose por medios tecnológicos específicos (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2018).

No se puede negar que, en los últimos tiempos, las sociedades han cambiado de forma precipitada. La historia de la humanidad depende de la evolución tecnológica. Esta ha dado lugar a cambios radicales en la organización del conocimiento y en la cognición humana (Harnad, 1991): en las propuestas pedagógicas, en la manera de concebir la enseñanza, en los materiales didácticos, en la generación de desafíos cognitivos para los estudiantes, en la intercomunicación, etcétera. Esto se advierte hoy en las diferencias en la variedad de propuestas y ofertas de la bimodalidad. En este plano, los últimos hallazgos dan cuenta de la potencia de centrarse en la actividad mediada como punto de articulación de la propuesta de enseñanza, de los procesos de aprendizaje y del tratamiento disciplinar en un entorno virtual (Litwin, 2000). El procesamiento pedagógico en la educación virtual se puede comprender

como la unión entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo disciplinar, resaltando su aspecto relacional, en donde entran en juego diferentes estrategias comunicacionales y cognitivas (Luna y Steiman, 2020).

La COVID-19 ha evidenciado la urgente necesidad de transformación que demandan los sistemas educativos tradicionales y la importancia de poseer una estrategia educativa virtual, así como un alumnado y un profesorado con habilidades y competencias para la enseñanza y el aprendizaje en el ciberespacio. La irrupción de este virus planetario ha dejado constancia de las exigencias de una pandemia a las instituciones educativas: flexibilidad, plataformas, metodologías y contenidos adaptados a unos intercambios formativos mediados por las pantallas (Tejedor, Cervi, Tusa y Parola, 2020).

Esta situación inesperada ha trastocado a la mayoría de los docentes, ha forzado a adoptar, en tiempo récord, un cambio en las metodologías, en el sistema educativo y en los escenarios a la hora de enseñar. Los centros educativos y sus profesorados han experimentado un cambio drástico de un día para el otro en la enseñanza presencial, abriéndose las puertas a la enseñanza en línea (Sánchez, 2020).

Es necesario atender a que la implementación de prácticas educativas virtuales, el entretenimiento y el teletrabajo generan un tráfico inesperado en la Red. En este sentido, los recursos y las habilidades necesarias de parte de los trabajadores docentes interpelan los modos de acceder a ellos, el papel de las instituciones y del Estado principalmente ante la divergencia de condiciones dadas y posibles ante la heterogénea estructura social argentina (Foschiatti Bonavida y Gasparini, 2020).

Por otro lado, abriendo el escenario a Latinoamérica, el artículo “Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19. Una mirada desde el enfoque humano”, escrito por docentes universitarios ecuatorianos, se inclina por tensionar la subjetividad de los docentes y la necesidad de formación individual y colectiva de dichos trabajadores. A lo largo de la propuesta, los autores enfatizan en la continuidad de las clases en su versión no presencial, destacando que los trabajadores docentes continúan en función con el impacto de nuevos estresores tales como la divergencia en la planificación, desarrollo y evaluación de las clases, y la incidencia de los medios de comunicación y las redes sociales en los procesos de enseñanza aprendizaje (Holguín Villafuerte, Piguave Bello, Cevallos y Vidal Bermello, 2020).

Almazán Gómez (2020), docente de la Universidad Autónoma de Madrid, aboca el desarrollo del artículo “COVID-19: ¿Punto sin retorno de la digitalización de la educación?” a cuestionar la posibilidad y la deseabilidad de la informatización de la educación, apuntando a

la condiciones de desigualdad de trabajadores docentes y de estudiantes ante un escenario que requiere de tantas mediaciones ante la experiencia educativa, aportando una mirada crítica a lo que el proceso de informatización supone e implica. Al respecto, menciona que

es indudable que la desigualdad social será inseparable de cualquier proceso de informatización que no se sustente sobre en una fuerte inversión pública que garantice que los equipos y los conocimientos necesarios para su uso alcancen a todo tipo de familias por igual (p. 1).

Esta pandemia invita a una revisión pedagógica y a la reestructuración de la oferta formativa en la Educación Superior. Es más, muchas instituciones han emprendido el camino hacia una renovación de contenidos que favorezca tanto la calidad como la equidad (Pedró, Francesc, 2020); lo que se vivió ofrece un contexto privilegiado para desplegar acerca de qué es la escuela, qué es la clase, y para conversar sobre cómo se enseña a enseñar. También es un momento propicio para pensar en las nuevas tecnologías y los medios de la educación (Dussel, 2020).

En este tiempo de ASPO, la educación virtual fue la columna vertebral del nuevo formato educativo; el contexto situacional ameritó una redefinición del aula como espacio pedagógico (Dussel, 2011). Los docentes incorporaron diferentes herramientas virtuales correspondientes a la educación a distancia (Ley de Educación Nacional, 2006) y a las tecnologías de la información y la comunicación para llegar a los hogares de sus alumnos; recursos tales como aulas virtuales, plataformas virtuales de aprendizaje, videoconferencias, redes sociales y otras fueron intermediarios del conocimiento en este tiempos.

La crisis pandémica, trasladada al campo educativo, muestra los profundos cambios que requieren los programas de formación y las competencias que demandan los profesionales del futuro. La educación de calidad es más necesaria que nunca para la promoción de una nueva generación de graduados que haga frente a los múltiples desafíos del siglo XXI, jóvenes que trabajen hacia una distribución más equitativa del bienestar y conviertan a la sociedad en un lugar más habitable y pacífico, no solo para unos pocos, sino para todos (Feyen, Jan, 2020).

Dussel (2020) rescata el considerable trabajo que hicieron los docentes para definir un guión común de contenidos a trabajar en la pandemia, seleccionando y jerarquizando aquellos imprescindibles, reorganizando secuencias de trabajos complejos, tiempos de trabajo más extensos que el período lectivo 2020, por ejemplo, “talleres de apoyo pedagógico en el

verano”. También destaca el modo en que los docentes, después de las primeras semanas de pandemia, se convocaron en reuniones colectivas para planificar de forma conjunta. Por otra parte, alude al campo de las prácticas profesionales en el contexto de aislamiento, y expresa que “hay muchos modos en que se puede pensar las prácticas docentes sin estar necesariamente en el aula como espacio físico, y eso es uno de los grandes aprendizajes de este momento” (p. 18). Según la autora, este tiempo de trabajo en emergencia debe servir a la formación docente continua para despegarse de las lógicas de trabajo en las clases y las formas de pensar qué es y qué hace la escuela; de esta manera, apreciar las cuestiones sencillas en torno a las clases, a través de los insumos tecnológicos utilizados; considerar entonces los “entornos sociotécnicos, que serían la conjugación de artefactos y tecnología con las acciones humanas, como entidades mutuamente inbrincadas” (p. 20). Como cierre, la autora concluye que, en el contexto de aislamiento, no hay dudas de que para aprender a enseñar hay que saber más del mundo digital; cada espacio curricular desde su especificidad debe enseñar por medios digitales, sus lógicas de programación, su arquitectura, sus lenguajes estéticos, y lo que esto conlleva a las formas de producir y hacer circular los saberes.

En esta sección, se expusieron las legislaciones relacionadas al tiempo de ASPO de carácter nacional de la Republica Argentina y Jurisdiccional de la provincia de Tucumán, las cuales involucraron medidas sanitarias que repercutieron en el sistema educativo en general, considerando todos sus niveles y modalidades; por último, se intentó abordar pensamientos y consideraciones de diferentes autores sobre la educación en tiempos de ASPO.

En la próxima sección, se abordará la disciplina en la que se focaliza este estudio: la educación física, su pertenencia en las ciencias de la educación y en las ciencias sociales, algunas aproximaciones conceptuales desde diferentes perspectivas de autores y, por último, se presentarán algunos planteamientos sobre la Educación Física en tiempos de ASPO, siempre considerando las características identitarias propias de la especificidad de la disciplina.

Capítulo 4
EDUCACIÓN FÍSICA

4.1. La educación física como área disciplinas en las ciencias sociales

García (1991) concibe a la educación física como una disciplina científico-pedagógica que se ubica hoy en el campo de las ciencias de la educación y, más ampliamente, en el campo de las ciencias sociales.

Carballo (2003), por su parte, considera que la educación física es una disciplina que cobra forma a través de las prácticas educativas desarrolladas a lo largo de la historia y que, como tales, son prácticas sociales cuyo contenido son ciertas formas de movimiento reconocidas en la cultura. De este modo, la naturaleza social de su constitución lleva a abordar a la educación física desde la perspectiva de las denominadas ciencias sociales, con sus encuadres teóricos, epistemológicos y metodológicos.

La educación física no es constitutivamente independiente como ciencia, pero como objeto del conocimiento es manifiesta su especificidad, y debe diferenciarse en el ámbito de las ciencias de la educación (Pedraz, 1988).

Antes de conceptualizar al área disciplinar en que se focalizó este trabajo investigativo, se interpreta conveniente delimitar el campo de la educación física desde una perspectiva epistemológica, sin profundizar en las múltiples discusiones literarias sobre la legitimación o no de una ciencia autónoma de la educación física, porque no son menester de este estudio estas discusiones académicas.

Cecchini (1996) delimita el campo de conocimiento de la educación física en dos objetos de estudio: educación y movimiento humano. En esta misma línea, López Rodríguez (2003) clasifica el campo de la epistemología de la educación física en dos objetos de estudio: un objeto de la motricidad humana y el otro, relación físico-educativo. El primer objeto de estudio se diferencia en tres enfoques: analítico (pluridisciplinar: fisiología del ejercicio, biomecánica, psicología del deporte, etcétera), sintético (interdisciplinar: psicocinética, teoría del movimiento, kinantropología), y estructural (sociomotricidad, praxiología o ciencia de la acción motriz). El segundo objeto de estudio permite una visión integral de la educación física centrada no en una tendencia específica ni en el movimiento, sino en la persona, en el sujeto que, a partir de su acción motriz, actúa y se compromete en la actividad físico-deportiva, a la vez que se recrea y desarrolla relaciones de convivencia con sus coetáneos.

En palabras de García (2001):

La educación física toma como objeto de estudio al movimiento humano como medio educativo, investigando sus posibilidades en tal sentido, entendiéndolo como un acto inteligente, significativo, expresivo, como proceso psico-fisiológico y como medio

para incrementar capacidades y promover aprendizajes inherentes a distintas actividades humanas (p. 15).

La educación física como disciplina tiene diferentes acepciones. Libaak (2017) la define desde la perspectiva de Bracht (1995) como una práctica social que traspone en contenidos ciertas expresiones de la cultura corporal del movimiento con intención educativa. Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2016) también citan a Bracht (1996) para destacar que la elección y tematización de la educación física de determinado elemento de la cultura corporal/movimiento está relacionada directa o indirectamente con la necesidad del proyecto educacional hegemónico en determinadas épocas, y con la importancia de aquella manifestación en el plano de la cultura y de la política en general.

Según Gómez Baldomar (2017), la educación física es lo que los profesores hacen cotidianamente; donde se trasmite un tipo de conocimiento centrado en el cuerpo y su movimiento. Este tipo de conocimiento es sobre todo un saber de tipo práctico, pues se centra en los procedimientos corporales y motrices que los alumnos necesitan aprender en su proceso de sociabilización; aprendizaje que es a la vez interiorización de formas culturales y exteriorización de posibilidades personales. Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2016) citan a Cagigal (1982) para argumentar que la especificidad de educación física dentro de la tarea educativa general sería el movimiento, esto es, la educación física, frente a otros quehaceres educativos, sería la acción educativa por el movimiento (o *a través* del movimiento, o *centrada* en el movimiento). Como ciencia pedagógica específica, su objeto propio es el hombre en movimiento o capaz de moverse, o en cuanto se mueve.

No obstante, como se analizó en párrafos anteriores, algunas posturas bregan para que la especificidad de la Educación Física deje de hacer solamente su intervención sobre el movimiento y el cuerpo, como fue pugnado en anteriores paradigmas cartesianos,²² y ceda el paso a prácticas pedagógicas orientadas hacia la corporeidad y la motricidad²³, porque estas últimas responden no solo a un cambio de términos, sino de concepciones y de prácticas.

Una concepción diferente a aquella que entiende la noción de movimiento desde una mirada únicamente técnica, ubicando al sujeto que actúa con todas las modalidades de expresión de su personalidad, es la perspectiva de Parlebas,²⁴ el cual hizo mención a que la

²² El dualismo cartesiano es un movimiento intelectual suscitado de Rene Descartes especialmente en los siglos XVII y XVIII, aunque tiene diversas prolongaciones en los siglos posteriores (*Diccionario de la Real Academia Española*, 2021).

²³ Los conceptos de corporeidad y motricidad fueron definidos en la página N° 13.

²⁴ Pierre Parlebas, sociólogo francés y profesor de Educación Física, expuso en los años setenta, un novedoso estudio basado en la praxiología motriz como disciplina científica; la cual se interesa por las situaciones

educación física tiene un objeto específico y original que le permite afirmar su identidad. Su referencia remitía a la “conducta motriz”, perspectiva desde la cual se define a la educación física como una pedagogía de las conductas motrices (Parlebas, 1993). En la concepción del autor francés, los deportes, los juegos, la gimnasia o la vida en la naturaleza no pueden ser explicados como meras producciones de despliegue energético, ni entendidas en términos de un cuerpo máquina. Además de desplegar las dimensiones biomecánicas, las conductas motrices ponen en juego de manera significativa la relación afectiva, cognoscitiva y expresiva de los sujetos. La persona que actúa concibe y ejecuta las acciones motrices, y es en la comprensión de esta toma de decisiones que la educación física puede mostrar toda su capacidad educativa. Se trata de considerar a la persona actuante en la totalidad de sus manifestaciones, incluyendo sus deseos, proyectos y emociones (Fotia, Saraví, Ghe y Domínguez, 2020). Por su parte, Rodríguez Rivas coincide con esta perspectiva, al sostener que “la educación física actúa y se relaciona como una práctica de intervención pedagógica, que utiliza las situaciones praxiomotrices como contenidos educativos” (1997, p. 304).

Ahora bien, para definir la educación física según sus tendencias actuales, hay que considerar una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible (Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi, 2016). La educación física correspondería a la educación integral de los escolares empleando para ello el cuerpo y las posibilidades del movimiento como un medio específico del espacio curricular que proporciona aprendizajes para el desarrollo de capacidades y potencialidades de los alumnos, contribuyendo, de esta manera, a aportar mayor calidad de vida, integración social y afirmación de la personalidad (Romero Cerezo, 1997; Romero y Cepero, 2002), incluyendo la idea de “sujeto corporal”, protagonista de las experiencias en la educación física, que dispongan del movimiento para vivenciar experiencias específicas y totalizantes que contemplan inteligencia, emocionalidad, sensibilidad frente al mundo físico y social (Rozengardt, 2019).

praxiomotrices, es decir, por prácticas físicas (deportes, juegos, actividades de expresión, de introyección, de manejo de objetos y aprehensión del medio físico). La praxiología motriz analiza la esencia de las prácticas físicas: su estructura y su dinámica. Por tanto, y tal como sucede con los conocimientos de otras ciencias aplicadas al ámbito educativo, la praxiología motriz aporta la estructura lógica y epistemológica de los contenidos a la currícula (Hernández Moreno, Gómez, Velazquez Carralero, Altuve y Bravo, 2008).

Una normativa jurisdiccional que enfoca las nuevas perspectivas de la Educación Física es el Diseño Curricular del nivel Secundario de enseñanza,²⁵ de la provincia de Tucumán, el cual considera a la educación física como un espacio propio y, al mismo tiempo, social, que incide en la constitución de la identidad de los que la desarrollan al impactar en su corporeidad, ya que involucra al conjunto de las capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales. Como práctica social, interviene para la apropiación y recreación de saberes propios de la cultura corporal: la gimnasia, el deporte, el juego, las prácticas expresivas, las prácticas corporales y motrices en la naturaleza, entre otras, en sus versiones hegemónicas²⁶ y alternativas²⁷ (Diseño Curricular de Educación Física en el nivel Secundario de enseñanza de la provincia de Tucumán, 2015).

4.2. Educación Física en tiempos de ASPO

En los tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio, los docentes que enseñaron la asignatura de Educación Física, debieron realizar ajustes curriculares, acordes con las dificultades y limitaciones tanto sociales, como de espacio para la práctica de educación física o bien la práctica de actividades deportivas. Este carácter práctico que tiene la asignatura ha significado una mayor desventaja en el aprendizaje de contenidos en comparación con otras asignaturas de contenidos mayoritariamente teóricos y, también, una mayor complejidad, si se considera que los lineamientos de los contenidos no son claros en las estrategias de aprendizaje bajo el contexto de confinamiento por COVID-19 (López y Ochoa-Martínez, 2020).

De este modo, la modalidad no presencial podría ser un reto para algunos docentes de Educación Física, ya que el confinamiento ha supuesto la integración de las TIC de manera inmediata y obligatoria, proceso que se vio dificultado por el componente predominantemente motriz de los contenidos (Baena-Morales, López-Morales y García-Taibo, 2020).

²⁵ Aunque este estudio no esté direccionado a este nivel, se interpretó conveniente citar esta definición, por considerarse adecuada y actual.

²⁶ Libaak (2017) considera que las prácticas corporales hegemónicas, también llamadas dominantes o tradicionales, son aquellas que han sido reconocidas y legitimadas en el campo de la educación física en su historia. Al respecto, podemos señalar a la gimnasia, los deportes, el juego entre otras.

²⁷ Libaak (2017) estima las prácticas corporales alternativas o emergentes a todas aquellas manifestaciones corporales que, como prácticas sociales, implican, en cierta forma, innovación a lo tradicional y reflejan las tendencias de las culturas juveniles que provienen de un marco no institucionalizado ligado al uso del tiempo libre. Entre el amplio abanico de prácticas corporales de este tipo, podemos referir al *skate*, *parkour*, prácticas circenses, capoeira, deportes alternativos, entre otras.

Algunas de las problemáticas que se evidenciaron en el área de Educación Física, en cuanto a la disparidad de estrategias para la entrega de contenidos, es la que plantean Villegas Márquez, Zuñiga Álvarez y Jara Rivera (2020), quienes argumentan que no es lo mismo realizar actividad física en familias pequeñas que en familias numerosas; también refieren a los distractores familiares: muchas veces la familia interrumpe la realización de alguna actividad, se pierde la concentración o bien no se permite el correcto desarrollo de las actividades planificadas. No obstante, otras familias facilitan este desarrollo, respetando el espacio de aprendizaje, procurando generar un ambiente tranquilo y minimizando las interrupciones. Lo anterior no contempla otros aspectos como la posibilidad de apagar cámaras, audios, la posibilidad de realizar otras tareas en línea de forma simultánea, la velocidad de conexión, entre otros factores que se suman a esta aula en casa. También es importante mencionar la poca importancia percibida por parte de los estudiantes, a diferencia de otras asignaturas que cuentan con más horas, como Matemáticas o las Ciencias. Este es un factor que podría provocar la poca atención que el estudiante le brinda a la asignatura, así como también podría generar poco apoyo por parte de los padres o tutores a las tareas asignadas al estudiante. Algo más que es importante señalar es la realización de las actividades en espacios del hogar (muchas veces reducidos), y los materiales deportivos requeridos para la práctica. Las últimas cuestiones destacadas, en numerosas ocasiones, provocaron una deserción escolar específicamente en el área.

Otro planteamiento crítico de la acción del espacio curricular en el tiempo de ASPO fue ofrecido por Egea Martínez (2020) al argumentar que la comunidad de docentes de Educación Física reveló un cierto complejo de inferioridad frente a otras materias curriculares. Una parte importante del profesorado del área parecía mostrar reparos en el envío de tareas de la materia, alegando no querer sobrecargar al alumnado, porque este ya estaba desbordado con actividades de otras asignaturas. Sin duda que la intención era cuidar a los estudiantes, pero precisamente era durante el confinamiento en los hogares cuando más se necesitaba jugar, moverse y liberarse. Según el autor, en ese sentido, no se estuvo a la altura de la circunstancia.

También es necesario considerar al profesor de Educación Física como un coadyuvante en la solución de la problemática del sedentarismo y las enfermedades derivadas de la inactividad física dentro del contexto educativo y sanitario, y que ha traído como consecuencia un aumento de los niveles de sedentarismo en la población, lo que conlleva a un aumento de trastornos derivados de la inactividad física. En este sentido es fundamental estimar al profesor como un agente promotor de los ideales de salud y estilo de vida, los

cuales están asociados al deporte, ejercicio y actividad física (Aibar, Julián, Murillo, García-González, Estrada y Bois, 2015).

En la presente sección, se intentó justificar a la Educación Física como disciplina pedagógica. Por otro lado, se abordó conceptualmente el área desde diferentes perspectivas o posicionamientos. Y, por último, se presentaron algunas consideraciones sobre la Educación Física en tiempos de ASPO.

Para seguir con el desarrollo de este marco teórico conceptual desde una perspectiva pedagógica, en la sección siguiente se presentarán aportes a la presente investigación desde la didáctica en general, sus intervenciones y, considerando la singularidad del área de Educación Física, se abordará su didáctica específica a partir de sus métodos de enseñanza, estrategias en la práctica, técnicas y estilos de enseñanza, de acuerdo con el enfoque basado en las competencias.

Capítulo 5

**INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LA EDUCACIÓN
FÍSICA**

5.1. Aportes de la didáctica y su intervención a la presente investigación

La evolución de la Educación Física como disciplina ha recibido aportes desde la didáctica general que han impregnado también el pensamiento pedagógico de otras disciplinas educativas (Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi, 2016). Por este motivo, se aprecia conveniente, intentar dilucidar un complejo entramado que circundó a la formación docente del profesorado en tiempos de ASPO, a través de la perspectiva de la didáctica y su intervención. Para comenzar a desandar este camino, en primera instancia, se intentarán abordar aproximaciones conceptuales en entorno a la didáctica y su relación con el presente trabajo investigativo.

Camilloni describe conceptualmente algunas de las cualidades que se tendrán en cuenta de la disciplina para abordar en el estudio investigativo, al argumentar que la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (2007, p. 22).

A su vez, Díaz Barriga define la didáctica como la disciplina central en el proceso de formación docente:

La didáctica es una disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula, para planificar una reforma educativa y para entender el sentido de una innovación en la educación. La didáctica, es, necesariamente una disciplina central en el proceso de formación docente (2009, p. 53).

El objeto primario de la didáctica se asienta en un discurso sobre la acción pedagógica y su compromiso con la mejora de la práctica docente (Bolívar y Bolívar Ruano, 2011); de acuerdo con lo enunciado, podría interpretarse la didáctica, como campo disciplinar principal, para comprender el contexto situacional pedagógico complejo y singular vivido en este tiempo de ASPO. Ya lo dice Litwin, la didáctica es una “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (1996, p. 94).

Una de las características o atributos de la didáctica es la intervención²⁸ como mediadora entre los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje (docentes y

²⁸ La intervención como concepto es definido como la “acción y efecto de intervenir” (*Diccionario de la Real Academia Española*, 2020).

alumnos) y el conocimiento. La intervención del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje va a tener diferentes matices que se materializan en las formas de enseñar. A continuación, intentaremos abordarlos.

5.2. Intervención didáctica. Aproximaciones conceptuales

Comprendemos por intervención didáctica “toda actuación del profesor con la intencionalidad de educar y enseñar” (Delgado Noguera y Camacho, 2002). La intervención didáctica se entiende como actuación del profesor desde una postura de mediador y ayuda para el aprendizaje del alumno; puede virar desde la ayuda, estímulo y cooperación con el alumno en su aprendizaje hasta la intervención directiva en la que no permite la participación del alumno en el proceso de enseñanza y se limita a fiscalizar e inspeccionar desde su autoridad como profesor (Delgado Noguera, 1992). Según Urueña Villanueva (1992) pueden reconocerse cuatro elementos constitutivos de la intervención didáctica: ¿Qué enseñar?, orientado a los objetivos y contenidos; ¿Cuándo enseñar?, orientado a la ordenación y secuenciación de las cuestiones anteriormente mencionadas, es decir, objetivo y contenido; ¿Cómo enseñar?, orientado a los métodos, estrategias prácticas, técnicas y estilos de enseñanza; y ¿qué evaluar?, ¿cómo y cuándo?, orientado específicamente a la evaluación.

La intervención didáctica engloba las decisiones del docente en sus tres fases: preactiva (antes de las clases), a través del diseño y planificación; interactiva (durante la clase), a través de interacciones comunicativas entre docente-alumno, alumno-docente, alumno-alumno, interacción de tipo organización-control de la actividad, por medio de la distribución y evolución de los alumnos en la clase, interacción de tipo socioafectiva, por medio de las relaciones interpersonales que generan el clima del aula; y, finalmente, la posactiva (después de la clase), a través de la evaluación y control del proceso de enseñanza y aprendizaje. En cada una de estas fases, los docentes toman decisiones con la intencionalidad de enseñar y educar (Delgado Noguera y Camacho, 2002).

Diversos autores se refieren a los procesos y saberes implicados en la intervención didáctica, es decir, a las formas de enseñar apelando a diferentes denominaciones: *configuraciones didácticas*, *triángulo didáctico*, *saberes didácticos*, *modelos didácticos*, entre otros. A continuación, se intentará caracterizarlas de manera sintética.

Litwin se refiere a las configuraciones didácticas “como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (1997, p. 13). Indagar las configuraciones didácticas que emplean los docentes en las prácticas de enseñanza en la Educación Superior permite considerar la selección de contenidos, estrategias de comunicación, recursos, construcción metodológica, relación profesor-estudiante. Todo esto supone saberes, creencias, preconcepciones, desde los cuales el docente estructura y dirige la práctica educativa, jugando un papel primordial la didáctica, ya que indica las formas para llevar a cabo este proceso de construcción de conocimientos (Escobar Gutiérrez, 2017). Se trata de una construcción elaborada en la que se puede reconocer el modo en que el docente entiende su campo disciplinar, el recorte que realiza del contenido, los supuestos básicos subyacentes a su práctica, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones que establece entre teoría y práctica.

En la misma dirección, puede resultar esclarecedor el concepto de arquitectura de la clase, entendida como la secuencia de actividades que desarrolla el docente, como rutinas más o menos estables que persiguen el aprendizaje de un contenido específico y permiten percibir el esquema didáctico asumido. La arquitectura de la clase es el andamiaje que le permite al docente asumir, con cierto margen de estabilidad, los aspectos imprevisibles de esta. Diversos recursos, estrategias didácticas, actividades, formas básicas de comunicación, de transmisión de los contenidos se van entrelazando durante la clase, a partir de una experticia conformada por conocimientos teóricos y saberes prácticos. Las actividades, las estrategias, las formas básicas de enseñar se pueden combinar de múltiples formas y ello dependerá, por un lado, de la habilidad y creatividad del docente, por otro, de la comprensión que el propio docente tenga de la materia a enseñar. La rigurosidad de su trabajo dependerá del manejo que tenga del contenido, de la comprensión de los procesos de aprendizaje, de la comprensión del contexto y del uso creativo y riguroso de formas básicas tales como la explicación, el diálogo, el interrogatorio, la demostración, el ejemplo, la analogía, entre otras (Sanjurjo, 2011).

En el quehacer docente están integradas diversas capacidades que tienen que orientarse desde la formación inicial, ya que ellas hacen a la organización de las propuestas de enseñanza: la construcción metodológica, toma de decisiones en acción, manejo y gestión de espacios, tiempos, grupos de alumnos, recursos de enseñanza y de información, procesos evaluativos (Davini, 2015).

Uno de los modelos más citados, sobre todo en la literatura francesa actual, que aborda tópicos sobre la enseñanza escolar, es el llamado triángulo pedagógico (Houssaye, 1988), un sistema de referencia explicativo o representación gráfica de las relaciones entre el saber, el

profesor y el alumno, componentes considerados necesarios en toda situación pedagógica, en la que “siempre se trata de que el saber ‘poseído’ por el profesor se convierta en un momento dado en saber ‘poseído’ por el alumno” (Solère-Queval, 2003, p. 404). En el triángulo pedagógico, los vértices representan al profesor, el alumno y el saber, y los lados, las relaciones que se establecen entre estos factores educativos. Houssaye denomina enseñanza a la relación que se establece entre profesor-saber; aprendizaje, a la relación alumno-saber; y formación, a la relación profesor-alumno (Bernal, 2007).

Por su parte Cols y Basabe (2018) aluden a Astolfi (2001) para explicar que existen tres componentes constitutivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el docente, el alumno y el contenido. Al interior de este triángulo didáctico se pueden delimitar tres áreas de estudio:

la relación entre el estudiante y el saber configura el sector de las estrategias de apropiación que se refiere al análisis de las concepciones, representaciones, estrategias de resolución y obstáculos del sujeto en su acceso al conocimiento; el sector de la elaboración de los contenidos remite al estudio de las relaciones entre el saber y el profesor; y, por último, las relaciones entre el alumno y el profesor configuran el sector de los procesos de interacción didáctica (p. 156).

Por otro lado, Paz Salazar (2020) conceptualiza a las intervenciones como *saberes didácticos*, al argumentar que

se consideran saberes didácticos a las decisiones y acciones que el docente realiza para concretar las prácticas de enseñanza: conocimiento/contenido, estrategias metodológicas/actividades didácticas, currículum/planificación, materiales didácticos/TIC, evaluación/ acreditación. Estos instrumentos, al estar imbricados en las prácticas de la enseñanza, adquieren determinadas cualidades de acuerdo con la perspectiva que, sobre dichas prácticas, sostienen los/as docentes en sus intervenciones (p. 778).

En este sentido, las decisiones y acciones constituyen saberes didácticos en acción en torno al contenido, las estrategias metodológicas y actividades didácticas, el currículum y los

procesos de planificación, los materiales didácticos, la evaluación y acreditación, entre otros; saberes en acción que revelan los supuestos y creencias que guían la acción del docente. Resulta importante reconocer y valorar el papel activo y reflexivo del profesor en la definición de las prácticas de la enseñanza, con sus estilos y enfoques personales, sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo en función de sus valores educativos, del contexto y de las necesidades específicas del sujeto que aprende (Davini, 2008).

Por otra parte, los modelos siempre aparecen como uno de los principales componentes reconocidos virtualmente por todos como importantes e indispensables (Weimer, 1979). Los *modelos didácticos* o de enseñanza presentan esquemas de la diversidad de acciones, técnicas y medios utilizados por los educadores, representados por los paradigmas vigentes en cada época (Mayorga Fernández y Madrid Vivar, 2010).

Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2016) aluden a Gimeno Sacristán (1988) para especificar un modelo didáctico integrador, el cual incluye seis componentes:

objetivos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización y evaluación.

Además de integrador, este modelo es sistémico, porque resultan relevantes tanto los componentes como las relaciones que se establecen entre ellos dado que son esas interrelaciones las que obligan a los docentes a tener en cuenta todos y cada uno de los componentes en el momento de tomar decisiones de enseñanza (p. 102).

Este modelo integrador, aparte de ponderar un entremadado de interrelaciones entre los componentes, tiene características que no se vislumbraron en las anteriores y que podrían haber tenido relevancia en el tiempo de ASPO, tales como los componentes relacionados a los “medios” y a “las relaciones de comunicación”. Por otra parte, también podrían destacarse estudios sobre los modelos didácticos realizados por autores como Ángela Aisenstein²⁹ y Raúl Gómez³⁰, ambos especialistas en el campo de la didáctica específica de la educación física.

De acuerdo con el marco teórico citado, la intervención didáctica tiene funciones pedagógicas múltiples, entre una de ellas, es ser el camino o forma elegida por el docente para que sus estudiantes se vinculen con el saber. En el contexto de la presente investigación, la

²⁹ La obra de esta autora relacionada con los modelos didácticos fue *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico de la Educación Física: entre la escuela y la formación docente* (Aisenstein, 1995).

³⁰ La obra de este autor fue *Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física* (Gómez, 1999).

intervención didáctica será una dimensión de análisis que se desarrollará en el capítulo de los resultados.

Ahora bien, la Educación Física como disciplina pedagógica en el campo de la didáctica específica cuenta con una perspectiva singular; las formas de abordar el conocimiento por medio de sus prácticas corporales tienen rasgos propios. A continuación, se realizará un abordaje conceptual desde la didáctica específica de la Educación Física y sus diversas formas o maneras de enseñar.

5.3. Didáctica específica de la Educación Física

La didáctica de la Educación Física, al igual que otras didácticas específicas, se encuentra en un proceso de construcción (Hernández Álvarez, 2001). Por su parte, Sánchez Bañuelos (1986) sostiene que “la didáctica específica de la Educación Física y el deporte tiene que estar adaptada al desarrollo de una actividad de enseñanza en la que el movimiento corporal y el esfuerzo físico constituyen los contenidos” (p. 7). Esta perspectiva conceptual clásica alude al adiestramiento y enseñanza de un cuerpo-máquina, es decir, el desarrollo de la enseñanza del movimiento corporal, excluyendo a los ámbitos de aplicación, las relaciones interpersonales, la intencionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, etcétera.

Desde otra perspectiva, Contreras Jordán (2009) considera que la didáctica de la educación física centra su atención en el acto didáctico entre profesor, alumno y el objeto de enseñanza y aprendizaje, que se vincularía a un conjunto de ejercicios, procedimientos y medios que permiten conseguir un fin. Desde este punto de vista, estaría centrada preferentemente en repertorios de ejercicios y progresiones que se distribuyen de manera planificada, pero que requiere del profesor un posicionamiento en el ámbito cultural y científico.

Por su parte, Hernández Álvarez (2001) dice que la didáctica de la educación física centra su estudio en las relaciones profesor-alumno que se establecen en un proceso intencional de enseñanza y aprendizaje en torno al movimiento humano como objeto de comunicación. Dicho estudio se encuentra orientado hacia la búsqueda de explicaciones sobre cómo hacer posible que el alumno desarrolle sus actividades de aprendizaje en aquellas condiciones que faciliten la significatividad y eficacia de tales actividades. Explicaciones que deberán validarse y reconstruirse a través de propuestas concretas de intervención docente orientadas por las finalidades educativas que se persiguen. Así, pues, entendiendo el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la doble perspectiva que lleva a su explicación

(teoría) y a la intervención (práctica), podemos afirmar que el objeto de la didáctica de la educación física debe centrarse en el binomio “enseñanza y aprendizaje de las manifestaciones del movimiento humano”, entendido este no como un simple fenómeno físico, sino cargado de intencionalidad y significado para el ser que se mueve.

Desde la didáctica específica de la educación física, subyacen diversas formas o maneras de enseñar; entre los clásicos, se puede mencionar a los métodos de enseñanza, técnicas de enseñanza, estrategias en la práctica, estilos de enseñanza; y, entre los contemporáneos, el enfoque basado en las competencias.

5.4. Métodos de enseñanza en la Educación Física

El término métodos es polisémico, o sea, tiene múltiples acepciones o definiciones; por lo tanto, no posee una conceptualización clara y unívoca (Delgado Noguera, 1992). Según Camacho y Delgado Noguera (2002) los métodos de enseñanza “son caminos que nos llevan a conseguir, alcanzar el aprendizaje en los alumnos, es decir, alcanzar los objetivos de enseñanza. Etimológicamente la palabra métodos, hace referencia a *Methodos* = meta, a lo largo y *odos* = camino” (p. 24).

Por su parte, Blázquez Sánchez³¹ y otros (2016) definen a los métodos de enseñanza como un conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas por el docente para organizar una clase con alumnos; por lo tanto, a través de un método de enseñanza, el docente organiza recursos, actividades, modos de trabajo, etcétera.

Blázquez Sánchez establece una clasificación de los métodos de enseñanza de la práctica deportiva:

³¹ Entre las obras del español Domingo Blázquez Sánchez que se puede destacar en relación con los métodos de enseñanza se encuentran *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (Blázquez Sánchez, 1999) y *Métodos de enseñanza en Educación Física* (Blázquez Sánchez y otros, 2016).

Tabla N.º 1: Clasificación de los métodos de enseñanza
Fuente: Blázquez Sánchez (1999)

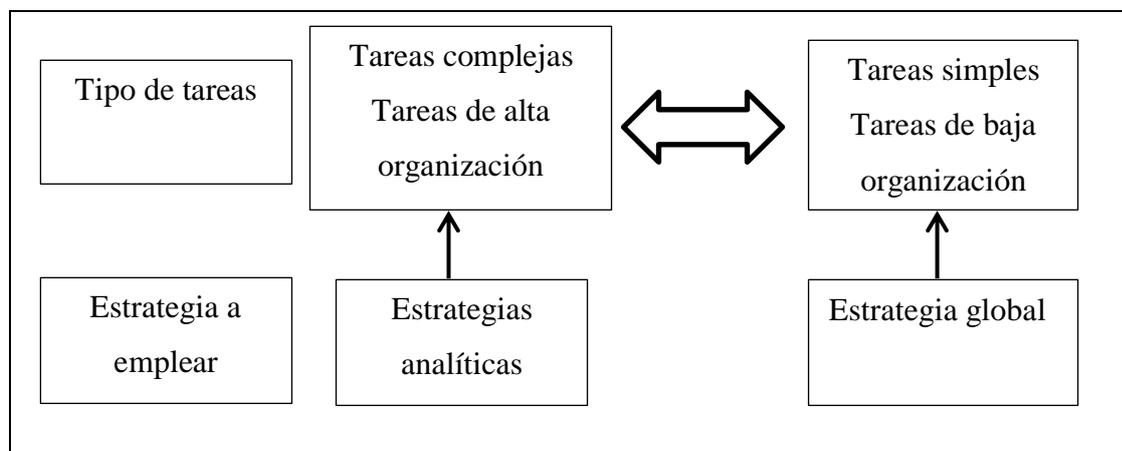
Métodos	Denominaciones habituales	Características
Métodos tradicionales	Método analítico	- No considera las experiencias previas de los alumnos. - Intenta homogeneizar y estereotipar a los alumnos.
	Método pasivo	- Reproduce modelos técnicos.
	Método mecanicista	- Promueve un aprendizaje memorístico que carece de significado al momento de aplicarlo es una situación real de juego.
	Método directivo	- Clases rutinarias y aburridas.
	Método intuitivo	- Plantea una visión estática del aprendizaje.
	Método asociacionista	- El procedimiento de enseñanza siempre parte de lo simple (técnica, gesto típico) a lo complejo de la práctica global (actividad real). - Aprendizaje por repetición. - El profesor elimina la posibilidad de toma conciencia táctica. - Aprendizaje de aspectos parciales y aislados del juego.
Métodos activos	Método global	- Considera los conocimientos previos que tienen los alumnos, por lo tanto, inculca una reorganización de su bagaje motor.
	Método sintético	- La enseñanza parte de los intereses de los alumnos. - Promueve la iniciativa y la reflexión.
	Pedagogía de las situaciones	- Propone principios de elaboración cognitiva para resolver situaciones problemáticas orientadas a la tarea.
	Pedagogía del descubrimiento	- Parte de la totalidad y de las partes, o sea, de la práctica global (actividad real) a lo particular (técnica, gesto típico). - La estrategia principal es incluir una situación real a través del juego.
	Pedagogías exploratorias Método estructuralista	- El docente cumple un papel de mediador o catalizador de conocimientos. - Considera el aprendizaje a través del ensayo-error. - Incentiva el aprendizaje por descubrimiento.

5.5. Estrategias en la práctica

El concepto *estrategias en la práctica* es la forma particular de abordar los diferentes ejercicios que componen la progresión de la enseñanza de una determinada habilidad motriz, lo cual dependerá de su complejidad (Sánchez Bañuelos, 1986).

Singer (1980) plantea tareas de alta y baja organización; en las tareas de alta organización, la ejecución está estructurada de acuerdo con una secuencia de organización estable, por ejemplo: una salida de Crol, un ejercicio de gimnasia, etcétera. Por su carácter estable, son más susceptibles de ser aprendidas de forma analítica. En cambio, las tareas de baja organización son aquellas cuya ejecución no tiene una estructura estable, sino una secuencia que puede ser tan variable como las cambiantes circunstancias externas lo requieran. Por ejemplo: los juegos y deportes colectivos, por su carácter adaptativo, son propicios para un aprendizaje global.

Gráfico N.º 1: Organización de tareas
Fuente: Sánchez Bañuelos (1986, p. 240)



Tradicionalmente, se han conocido, en la didáctica específica de la educación física, a las estrategias en la práctica, como analíticas y globales. A su vez, las globales se clasifican en puras —polarizando la atención y modificando la situación real—; y las analíticas, en cambio, fueron clasificadas como puras, secuenciales y progresivas. En la estrategia en la práctica global pura, la tarea propuesta se desarrolla en su totalidad; es ideal en el nivel Primario de enseñanza. En la global, polarizando la atención, la tarea propuesta también se desarrolla en su totalidad, pero se requiere que el alumno preste especial atención a un aspecto concreto. En la estrategia en la práctica global, modificando la situación real, la tarea se desarrolla en su totalidad, pero se modifican las condiciones acerca de dónde o cómo se realiza. En la estrategia en la práctica analítica pura, la tarea se descompone en partes y la ejecución comienza por aquella que el profesor considera más importante; se practicarán aisladamente todos sus componentes para, al final, llegar a una síntesis. En la analítica secuencial, la tarea se descompone en partes y la ejecución comienza por la primera parte y sigue en orden temporal. En la analítica progresiva, la práctica comenzará con un solo elemento y, una vez dominado, se irá añadiendo otro progresivamente, hasta la ejecución de la tarea completa (Sánchez Bañuelos, 1986).

5.6. Técnica de enseñanza

La técnica de enseñanza tiene como objeto la comunicación didáctica, los comportamientos del profesor que están relacionados con la forma de dar información, la presentación de las tareas y actividades a realizar por el alumno y todas aquellas reacciones

del profesor respecto de la actuación y ejecución de los alumnos. Todas aquellas intervenciones del profesor que estén relacionadas directamente con la transmisión de las habilidades y conocimientos a los alumnos son objeto de la técnica de enseñanza (Delgado Noguera, 1992; Delgado Noguera y Camacho, 2002).

El empleo de una determinada técnica de enseñanza se vincula con los principios generales de acción, estableciendo la distinción entre métodos directivos y métodos no directivos, o modelos de enseñanza basados en la reproducción y modelos de enseñanza y aprendizaje basados en la producción o el descubrimiento. Lo que Mosston (1982) define como “barrera cognitiva” se refiere a cuando al alumno se le indica que reproduzca un modelo; entonces, se dice que está en estado de “consentimiento cognitivo”, mientras que cuando se le propone descubrir y resolver ciertos planteamientos motrices, este entra en estado de “disonancia cognitiva”, lo cual lo induce a la búsqueda de soluciones (proceso cognitivo).

Sánchez Bañuelos³² (1986) propone dos técnicas de enseñanza: instrucción directa y mediante la búsqueda. La técnica de instrucción directa promueve modelos de enseñanza clásicos tradicionales, en los cuales el alumno reproduce el modelo con mayor o menor precisión. La atención está centrada en el profesor o en la tarea (producto), siendo el profesor protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que toma todas las decisiones: los objetivos, contenidos, actividades y evaluación. El alumno mantiene un papel pasivo con muy pocas opciones de toma de decisiones. Devís Devís (1996) lo describe de la siguiente manera:

Se incide en la ejecución repetitiva de una serie de habilidades específicas y técnicas sin preocuparse de como encajan o se manejan dentro de las exigencias del juego. No establece conexiones entre las exigencias o demandas problemáticas del juego y las habilidades específicas, de forma que el alumno no sabe utilizar su repertorio técnico (p. 51).

En cambio, en la técnica de enseñanza mediante la búsqueda, las soluciones nunca las proporciona el profesor, sino que siempre emergen del alumno mediante procesos de búsqueda, fruto de decisiones tomadas a nivel cognitivo, que desembocan en la actividad motriz. La técnica por indagación o búsqueda constituye la base de la denominada pedagogía

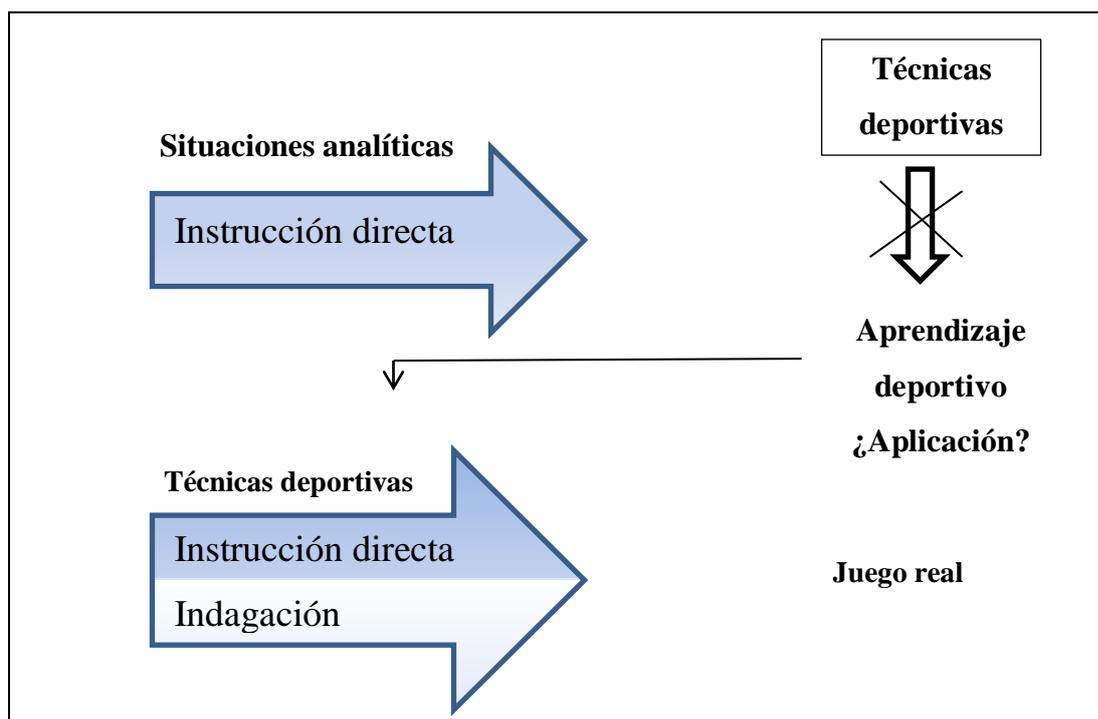
³² Entre las obras más reconocidas de Fernando Sánchez Bañuelos se puede citar el libro *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte* (1986).

de las situaciones, a través de la exploración y el planteo de situaciones problema. Con su empleo, se pretende que el alumno llegue a descubrir principios, conceptos de movimiento o relaciones mecánicas que le permitan ser operativo en situaciones en las que esos principios o relaciones resulten de aplicación (conductas adaptativas). A través de esta técnica, se propician situaciones en las que los alumnos tengan que pensar, organizar, proyectar, imaginar, deducir y expresarse libremente.

Ramírez (1999) propone complementar o integrar ambas técnicas de enseñanza. Como soporte comprensivo de contenido, se procederá a exponer un esquema del aprendizaje deportivo, desde la perspectiva tradicional de la técnica de enseñanza.

Gráfico N.º 2: El aprendizaje deportivo, perspectiva tradicional de la técnica de enseñanza

Fuente: Ramírez (1999, p. 13)

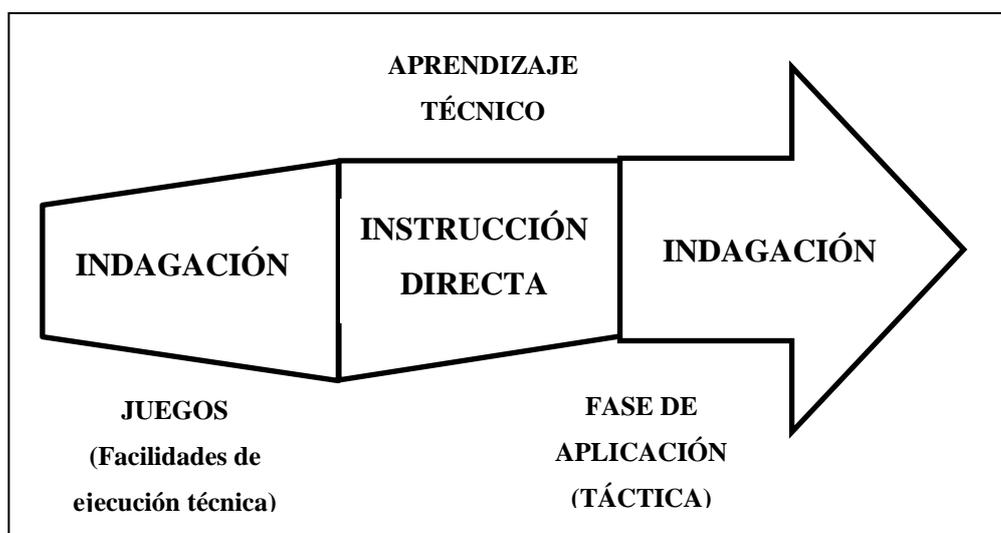


En este esquema se puede contemplar que, durante el primer período, se utiliza únicamente la instrucción directa como instrumento de aprendizaje de las técnicas deportivas o habilidades específicas, generalmente aplicada por el docente, a través de la estrategia en la práctica analítica. Sin embargo, la consecución de una correcta ejecución técnica no es equiparable al aprendizaje deportivo; las técnicas son aprendidas en situaciones aisladas y descontextualizadas a las situaciones de juego real. En la segunda parte del período planteado, se complementan las técnicas de instrucción directa con la técnica de indagación, donde el

alumno se ve envuelto en situaciones cambiantes, generalmente propuestas a través de una estrategia en la práctica global, producto de los juegos y competiciones de los que participa, lo que supone una ruptura con el aprendizaje anterior.

En el siguiente esquema, se plantea una evolución de la técnica de enseñanza empleada en el aprendizaje deportivo, en el cual se apuesta por tres fases diferenciadas.

Gráfico N.º 3: El aprendizaje deportivo, evolución de la técnica de enseñanza
Fuente: Ramírez (1999, p. 13)



Como se puede apreciar en este esquema, en el primer momento se utiliza la técnica mediante la indagación. De este modo, a través de los juegos, el alumno va tomando contacto con el deporte, investigando y descubriendo sus posibilidades. Generalmente, esta primera fase se diseña con base en juegos que poseen facilidades de ejecución técnica para el alumno, de manera que todos puedan jugar desde el principio, sin necesidad de poseer un nivel determinado de aptitud inicial o habilidades específicas. Posteriormente, se utiliza la técnica de enseñanza de instrucción directa y, en dicha fase, el énfasis docente se sitúa en las habilidades técnicas, es decir, hay un “retroceso” en el juego para atender al perfeccionamiento de las habilidades específicas deportivas. En última instancia, se retoma la técnica por indagación y se inculca al alumno las peculiaridades tácticas del juego; allí, la aplicación de las técnicas aprendidas en la fase anterior se pone de manifiesto en el juego real. Davis (1996) lo relaciona con el modelo integrado de enseñanza:

los aspectos contextuales del juego que deben solucionarse real crean unas demandas o exigencias problemáticas del juego, que deben solucionarse de la mejor forma posible.

Una vez realizada la acción para solucionar el problema se pasa a reflexionar sobre el resultado para conseguir una buena comprensión del juego o empezar a valorar la importancia instrumental de la técnica una vez entendida la naturaleza del mismo. Este modelo destaca la importancia de la táctica y el contexto de juego (p. 51).

5.7. Estilos de enseñanza

El espectro de los estilos de enseñanza en el campo de la educación física tuvo como máximo exponente a Mosston.³³ Según esta perspectiva, los estilos de enseñanza fueron definidos “como aquello que permiten mostrar cómo es la interacción entre el profesor y el alumno en la toma de decisiones del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que ambos tengan su rol correspondiente dentro del proceso” (Fernández Rivas, Espada Mateos y Cela, 2017, p. 69). El concepto que enmarcaron Delgado Noguera y Camacho (2002) fue más amplio, al considerar que los estilos de enseñanza son

el modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico, y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación del profesor de la materia, en la forma de corregir (interacción didáctica de tipo técnico) así como la forma peculiar que tiene el profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos (interacción de socio-afectivas y organización-control de la clase) (p. 27).

En los estilos de enseñanza, se destacan las perspectivas teóricas de los ya citados Mosston y Delgado Noguera.³⁴ El primero fue el precursor de los estilos de enseñanza en la Educación Física, y el segundo, con su particular clasificación, actualizó las formas de enseñar por medio de los estilos a los nuevos tiempos de enseñanza.

³³ Muska Mosston nació en 1925 en Israel, se perfeccionó y nacionalizó en los años 50 en los Estados Unidos; fue reconocido internacionalmente por sus obras revolucionarias, innovadoras e inclusivas para la época; trascendió en gran escala a nivel mundial; en Finlandia, recibió el título de doctor *honoris causa* en artes gimnásticas, que se le atribuye a los líderes internacionales (Campano y otros, 2019). Entre sus obras más reconocidas, se recomienda *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento* (1978) y *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza* (Mosston y Ashworth, 1986).

³⁴ El doctor Miguel Ángel Delgado Noguera tiene entre sus otras más reconocidas *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de enseñanza* (1992) y *Educación Física y los estilos de enseñanza* (Delgado Noguera y Camacho, 2002).

Por su parte, Mosston y Ashworth (1986) clasificaron en diez los diferentes estilos de enseñanza. Cada uno tiene una anatomía particular y es estructurado de acuerdo con las fases de preimpacto, impacto y posimpacto. La fase de preimpacto implica decisiones tomadas previamente al contacto personal entre el profesor y el alumno, es decir, el docente planifica, organiza y sistematiza una clase, antes de llevarla a cabo con el grupo de alumnos. La fase de impacto constituye las decisiones tomadas durante la tarea, esto es, mientras se está desarrollando la clase. Y la fase de posimpacto incluye las decisiones orientadas a la evaluación de la ejecución o el *feedback* —retroalimentación— al alumno. Cuando se culmina la tarea o clase, se reflexiona y se analizan los resultados obtenidos. A continuación, se expondrá una tabla con cada uno de los estilos desarrollados.

Tabla N.º 2: Estilos de enseñanza
Fuente: Mosston y Ashworth (1986)

Estilo de enseñanza	Descripción del estilo
<i>E. E. mando directo</i>	En este estilo tiene un protagonismo principal el profesor; el docente es el que organiza todas las fases de aprendizaje; el alumno es ejecutante o practicante de las actividades propuestas; todo lo preestablece y establece el profesor, el alumno es mero receptor de información y obedece las directivas al pie de la letra. El contenido se aprende por memoria inmediata y por repeticiones; lo que busca el docente con este estilo de enseñanza es la uniformidad en la ejecución de todos los integrantes del grupo. En este estilo de enseñanza el alumno no tiene independencia; el enseñante no está implicado en la amplia gama de operaciones cognitivas que se pueden elaborar para realizar una acción; no se formula preguntas ni críticas.
<i>E. E. basado en la tarea</i>	La premisa principal que se plantea el docente en este estilo de enseñanza es la concreción del objetivo a través de la asignación de tareas; en este estilo cambia la relación alumno-profesor, el docente aprende a confiar en el alumno, y en la toma de decisiones adecuadas mientras se realiza la práctica. Cabe destacar dos cuestiones, 1) la tarea es fija, ya está preestablecida, no se buscan alternativas para desarrollarla; 2) existen dos figuras importantes, el practicante que es el alumno, y el observador que es el docente.
<i>E. E. recíproca</i>	Este estilo tiende a proponer autonomía y apertura a la socialización entre los alumnos para la realización de tareas. Existen tres figuras fundamentales en este estilo, 1) ejecutante o practicante (alumno), 2) observador (alumno), 3) profesor. La sociabilización se realiza en primera instancia entre alumnos (practicante-observador), en segunda instancia la sociabilización se realiza entre el observador y el profesor, es decir, el alumno tiene la información de la tarea ejecutada por medio de una ficha o tarjeta, la cual es comunicada al docente, y a su vez el docente realiza una retroalimentación o devolución al observador, no al ejecutante que está desarrollando la práctica. En este estilo los alumnos practican la escucha atenta a las reflexiones, tolerancia a las críticas que le plantea el docente.
<i>E. E. autoevaluación</i>	En este estilo se trabaja sobre la autoevaluación individual de la tarea asignada. El docente le brinda una notable independencia al alumno. El desarrollo exitoso de este estilo depende de la madurez de los alumnos, puesto que, el docente le asigna una tarea en primera instancia, y el alumno adquiere el compromiso personal de realizarla, autocriticarla, auto-cuestionarse y autoevaluarse, sobre los logros y fracasos que pueden tener ante el desarrollo de la actividad propuesta.
<i>E. E. inclusión</i>	El docente se propone priorizar las actividades inclusivas por sobre los excluyentes en la clase. Las actividades inclusivas están orientadas a un grupo de alumnos heterogéneos, o sea, se tiene en cuenta a cada individuo que conforma el grupo clase; los niveles de complejidad de la tarea asignada, quedan a criterio del ejecutante o practicante, como así también, las múltiples variantes que puede tener una misma actividad.

<i>E. E. descubrimiento guiado</i>	En primera instancia, el docente plantea al alumno un problema por medio de una pregunta inicial, continua en el proceso de construcción de la respuesta por medio de indicios, y finaliza la actividad con la respuesta que soluciona el problema; cabe destacar, que una sola respuesta es validada como correcta. La fase de preimpacto o preactiva es la elaboración de los contenidos específicos que el docente pretende enseñar, y lo organiza por medio de indicios que también se interpretarían como estímulos; ahora bien, de acuerdo a la complejidad del contenido se elaboran una serie de indicios (estímulos), y cada indicio tiene una respuesta; el descubrimiento apropiado de un contenido, es la previa respuesta a cada indicio planteado por el docente.
<i>Resolución de problemas, E. E. divergente</i>	El estímulo sigue siendo en primera instancia formulado a través de un problema a resolver, la mediación es la operación cognitiva que genera ideas divergentes o múltiples, la respuesta es el descubrimiento o solución del problema. La particularidad que tiene este estilo de enseñanza es que, ante un problema planteado por parte del docente, existen múltiples respuestas validas o correctas.
<i>E. E individualizado</i>	Este estilo representa un paso más allá del umbral de descubrimiento, puesto que el alumno descubre y diseña la pregunta o el problema. En este estilo el profesor decide el contenido y el tema general a tratar, y el alumno toma las decisiones acerca de las preguntas (problemas) y las múltiples soluciones, organizándolas por categorías, temas y objetivos, constituyendo un programa individualizado que el alumno ha descubierto y diseñado. Este programa guía al alumno en la ejecución y desarrollo del tema específico. El objetivo de este estilo consiste en proporcionar al alumno la oportunidad de desarrollar un programa por sí mismo, basado en las capacidades cognitivas y físicas para el tema dado.
<i>E. E para alumnos iniciados</i>	Ha llegado momento donde el alumno ya está preparado para tomar el máximo número de decisiones durante los episodios de enseñanza aprendizaje. Este estilo, a pesar de ser bastante parecido al anterior en su estructura y procedimientos, representa un cambio importante, puesto que es la primera vez que el alumno inicia la actividad; éste reconoce si está preparado para continuar adelante, indagar, descubrir, diseñar un programa, y ejecutarlo para su propio desarrollo. El alumno toma la máxima responsabilidad para llevar a cabo los episodios de enseñanza-aprendizaje; decide sobre todas las fases de su aprendizaje.
<i>E. E autoenseñanza</i>	La lógica interna del espectro nos lleva a la constatación de que realmente es posible que una persona tome todas las decisiones. En tales situaciones, el mismo individuo toma todas las decisiones que fueron previamente tomadas por el profesor y por el alumno, participando así en los roles tanto del profesor como del alumno. No necesita obligatoriamente un público, ni un receptor externo, ni tampoco un observador externo. Si lo necesitase, podría desplazarse fuera del ámbito privado del individuo. Este estilo puede utilizarse en cualquier momento, en cualquier lugar y en cualquier contexto social, medio. Constituye un testimonio de la extraordinaria capacidad del ser humano para enseñar, aprender y progresar.

De acuerdo con lo que se puede apreciar en esta tabla, en el primer estilo de enseñanza hay una máxima dependencia del profesor y una mínima autonomía del alumno para la realización de tareas. A medida que se desciende en la tabla, en los estilos de enseñanza, la dependencia hacia el profesor va disminuyendo, hasta llegar a la independencia en el último estilo, es decir, una autonomía del alumno para la realización de tareas.

Prosiguiendo con el marco teórico de los autores seleccionados, se expondrá un cuadro conceptual según la clasificación propuesta por Delgado Noguera.

Tabla N.º 3: Estilos de enseñanza
Fuente: Delgado Noguera (1992)

Estilos de enseñanza	Características generales del E. E.	Nombre	Descripción
<i>E. E. tradicionales</i>	Enseñanza por instrucción directa, el mando del profesor es el atributo principal de la intervención de la clase y el alumno es mero receptor pasivo de información.	<i>Mando directo</i>	Descrito detalladamente en el cuadro anterior de Mosston.
		<i>Mando modificado</i>	El ritmo de la organización formal se va modificando hasta una organización semiformal (por ej., trabajo de circuito)
		<i>Asignación de tareas</i>	Descrito detalladamente en el cuadro anterior de Mosston como E.E. basado en la tarea.
<i>E. E. que fomentan la individualización</i>	Tener en cuenta las peculiaridades de los alumnos, atender a la diversidad y fomentar en cada alumno el aprendizaje para el que está capacitado.	<i>Programas individuales</i>	Programas de trabajo con suficientes variaciones como para adaptarse a las características individuales de cada alumno.
		<i>Trabajo por grupos</i>	Organizado por intereses o niveles, o sea, en sub-grupos de trabajo.
		<i>Enseñanza modular</i>	Combinación de las modalidades anteriormente descritas, es decir, grupos por intereses y nueva subdivisión por niveles en cada uno de los subgrupos.
<i>E. E. que fomentan la participación del alumnado</i>	El alumno en ocasiones puntuales, toma momentáneamente el papel del profesor o algunas de sus competencias tradicionales, tales como administrar resultados, <i>feedback</i> al compañero o dar instrucciones sobre la tarea a realizar.	<i>Enseñanza recíproca</i>	Consiste en organizarse por parejas, donde uno de los alumnos imparte <i>feedback</i> a su compañero.
		<i>Grupos reducidos</i>	Prima una organización en sub-grupos de la clase, y en los cuales cada integrante cumple una función distinta; es decir, uno de anotador, otro de observador, otro de ejecutante. Todos los alumnos del grupo deben pasar por diferentes roles de la tarea.
		<i>Microenseñanza</i>	Un grupo pequeño de alumnos toma los papeles interactivos del profesor, de esta forma, el grupo completo de clase queda dividido en subgrupos dirigidos por un alumno que en ciertas ocasiones hace de profesor.
<i>E. E. que fomentan la sociabilización del alumnado</i>	Proporciona al alumno un clima social adecuado, donde el objetivo primario son los valores, el respeto por las normas, y el fomento de actitudes positivas hacia la E. F.	<i>No tiene modalidades o estilos claramente diferenciados</i>	Son todos aquellos que tengan como prioridad la formación del alumno como elemento social de grupo. Existen diferentes técnicas sociabilizadoras (técnicas de panel, técnicas reflexivas, etc.). Generalmente no se desarrollan en la cancha o campo de juegos, pero que tiene su aplicación práctica en la E. F. La principal aplicación de estos estilos va a encontrarse en los juegos colectivos.
<i>E. E. que implican cognoscitivamente al alumnado</i>	Utiliza la técnica de enseñanza por indagación e incita al alumno a través de problemas motores. Promueve actitudes de búsqueda, investigación y reflexión mediante la práctica.	<i>Descubrimiento guiado</i>	Descrito detalladamente en el cuadro anterior de Mosston.
		<i>Resolución de problemas</i>	
<i>E. E. que fomentan la creatividad del alumnado</i>	Provoca respuestas creativas espontáneas y variadas ante determinadas situaciones motrices que se le plantea al alumno. También utiliza la técnica de indagación, pero a diferencia de los	<i>No tiene modalidades o estilos claramente diferenciados</i>	Consiste en extraer respuestas motrices creativas desde analogías directas y personales con objetos, animales, etc. La creatividad es una matriz que escapa a los intereses deportivos, al menos en cuanto al rendimiento.

	anteriores, no hay límites ni Equivocaciones.		
--	---	--	--

Como se puede apreciar en esta tabla, Delgado Noguera agrupó los estilos de enseñanza en seis familias, diseñando de esta manera nuevas alternativas: E. E. tradicionales, E. E. que fomentan la individualización, E. E. que fomentan la participación del alumnado, E. E. que fomentan la sociabilización del alumnado, E. E. que implican cognoscitivamente al alumnado y E. E. que fomentan la creatividad del alumnado. Cada estilo de enseñanza tiene una estructura particular, de acuerdo con las decisiones del profesor y del alumno. A su vez, las fases también están organizadas como lo determinó Mosston, pero cambian únicamente la denominación: la fase preimpacto se llama *preactiva*, la de impacto se conoce como *interactiva* y la fase de posimpacto se denomina *posactiva*.

Delgado Noguera (2016), en una conferencia,³⁵ destaca un nuevo estilo de enseñanza, y lo denomina “tecnológico” porque los medios digitales, virtuales, *e-learning* (aprendizaje), *m-learning* (estoy aprendiendo), aprendizaje oblicuo y simulación participan activamente en el nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de esta nueva ecología de los estilos de enseñanza, propone desarrollar una multiplicidad de estilos centrados en el contexto de enseñanza, es decir, implicar una mezcla o mestizaje de estilos, de acuerdo con la necesidad de cada sujeto o grupo clase, considerando los nuevos medios tecnológicos como herramientas o recursos de mediación. Cuestión relevante y a tono con el presente trabajo investigativo.

Cabe mencionar que el tesista de la presente investigación mantuvo una comunicación vía correo electrónico con el autor Delgado Noguera, en vistas a este labor académico. El prestigioso autor facilitó una de sus obras literarias en formato digital y tuvo la delicadeza de contestar algunos interrogantes, el 5 de junio de 2020. Las preguntas se orientaron en torno al nacimiento de su teoría de los estilos de enseñanza, recomendaciones de su adecuación a los diferentes ámbitos educativos donde se desarrolla la Educación Física, la implementación de esta en la formación docente y la relación de estos estilos en este nuevo contexto de ASPO (este insumo será presentado en el Anexo 3).

³⁵ El título de la conferencia: “Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el deporte a través de 50 años”. Realizada por el 50 aniversario del Instituto Nacional de Educación Física (INEF), de Granada, España. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=T5fsXwREYFM&t=6s>

5.8. Enfoque basado en las competencias

Este enfoque puede considerarse como nueva metodología de enseñanza. La mirada competencial constituye una propuesta vinculada a las orientaciones globalizadoras y a las técnicas para aprender a aprender; considerando que los docentes deberán aprender capacidades que las generaciones pasadas no tenían: saber encontrar información, aprender a trabajar en equipo, controlar las emociones, resolver conflictos, etcétera. Además, aparecen nuevos problemas para el área de Educación Física: el sedentarismo, la obesidad, la multiculturalidad, la necesidad de un estilo de vida activo, la adicción a las nuevas tecnologías, entre otros (Blázquez Sánchez y otros, 2016).

El enfoque basado en las competencias constituye una orientación de carácter funcional coherente con una noción de desarrollo humano más compleja y de carácter transversal. Un enfoque holístico, centrado en el sujeto visto en su globalidad (Blázquez Sánchez y Sebastiani Obrador, 2009). Para Zabala y Arnau (2007), el aprendizaje de las competencias debe implicar globalidad, significatividad, funcionalidad, autonomía e implicación cognitiva.

A continuación, se expondrá una tabla conceptual de los métodos que favorecen el desarrollo de las competencias:

Tabla N.º 4: Enfoque basado en las competencias
Fuente: Blázquez Sánchez y otros (2016)

Método	Descripción
<i>Aprendizaje basado en problemas (ABP)</i>	El aprendizaje basado en problemas consiste en presentar un problema, se identifican las necesidades del aprendizaje, se busca la información y finalmente se regresa al problema. En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta la solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre las actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción.
<i>Aprendizaje por proyectos (ApP)</i>	La idea central es articular saberes escolares con los saberes sociales y la vida real, de modo que el alumnado no sienta que aprende algo abstracto y analítico (propio de los contenidos académicos) sino con un propósito claro y auténtico. El alumno que comprende el valor aplicativo de lo que está aprendiendo descubre la necesidad de aprendizaje. Asimismo, la actividad se convierte en una herramienta para comprender la realidad social que nos rodea, para poder valorar y participar en ella y actuar sobre ella transformándola.
<i>Aprendizaje cooperativo (AC)</i>	El método de aprendizaje cooperativo es básicamente una forma metodológica de organizar la realización de las tareas en pequeños grupos donde la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje no recae exclusivamente en el docente, sino en el conjunto de alumnos. Se aprende de una forma más sólida cuando las interacciones y las ayudas mutuas entre los alumnos se produce con interdependencia positiva. Todos los componentes del grupo son corresponsables del aprendizaje propio y del de los demás miembros.
<i>Método del</i>	Es una técnica de simulación que se utiliza para desarrollar la capacidad de transferencia de conocimientos y habilidades a “la práctica”. Es un método inferencial. A partir de un caso particular, es posible extraer conclusiones generalizables a otras situaciones similares. Se basa

caso (MC)	en el proceso de toma de decisiones. Parte del principio de que existe más de una solución para el problema planteado.
Aprendizaje servicio (ApS)	Este es una metodología educativa que combina el currículo académico con el servicio comunitario, frecuentemente juvenil. Como metodología pedagógica se suscribe dentro de la filosofía de la educación experiencial; más específicamente integra el servicio comunitario con la educación y el autoconocimiento como vía para enriquecer la experiencia educativa, enseñar civismo, animar a una implicación social durante toda la vida, y fortalecer el bien común de las comunidades.
Ambientes de aprendizaje (AA)	Este es un espacio en el que los alumnos interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales, y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente. Específicamente, en el marco del desarrollo de competencias, un ambiente de aprendizaje se encamina a la construcción y apropiación de un saber que pueda ser aplicado en las diferentes situaciones que se le presenten a un individuo en la vida y las diversas acciones que este pueda realizar en la sociedad.
Contrato didáctico (CD)	Con el contrato se pretende cambiar los parámetros relacionales, del discurso, entre el que enseña y el que aprende, de forma que las normas implícitas sean sustituidas por normas explícitas y el control del docente por la autonomía del alumno, permitiendo de esta forma que emerja con fuerza una “aula diversificada” (tiempos, espacios, contenidos, metas, ...pueden ser diferentes). En esta situación, regulada por sistemas de ayuda al aprendizaje, se pasa de un sistema educativo basado en la transmisión de información (profesor - contenido vs. alumno) a otro sistema que pretende provocar la emancipación (profesor + alumno vs. contrato).
Creatividad motriz. Sinéctica corporal (CR)	La creatividad es la capacidad susceptible de ser educada. Pero además el proceso que envuelve a la creatividad también educa. Por lo tanto, la creatividad educa y se educa. La creatividad motriz es la capacidad humana que permite al individuo realizar innovaciones valiosas y resolver innovadoramente problemas de carácter motor. La sinéctica como método, constituye un enfoque cuya finalidad es brindar un procedimiento repetible, capaz de aumentar la posibilidad de llegar a soluciones creativas de los diversos problemas. La sinéctica corporal desarrolla la capacidad expresiva, cognitiva, enérgica y de movimiento.

Para finalizar con esta sección del marco teórico y contextual del trabajo, resulta importante señalar la relevancia de la didáctica general y de la didáctica de la Educación Física porque aportan conceptos que permiten identificar, caracterizar e interpretar las intervenciones didácticas de los docentes de los profesorados de Educación Física seleccionados para este trabajo.

En la próxima sección, se presentará el entorno que circundó a los medios digitales y virtuales en el nuevo formato de educación que se sostuvo en el tiempo de ASPO; se lo hará a través de conceptualizaciones y clasificaciones sobre recursos educativos digitales (RED), entornos virtuales de aprendizaje (EVA), recursos educativos digitales de aprendizaje (REDA), plataformas virtuales, sitios web, páginas web y aplicaciones. Y, por último, se mencionarán algunas de las problemáticas en la implementación tecnológica en tiempos de ASPO.

Capítulo 6

**ENTORNOS DIGITALES Y VIRTUALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN
TIEMPOS DE ASPO**

En tiempos de ASPO, la educación giró en torno a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)³⁶. La educación virtual nos invita a innovar y a estar atentos a los cambios que la tecnología demanda para ofrecer nuevas alternativas para promover la interacción y que los estudiantes sean los protagonistas de su formación mediante el desarrollo de un aprendizaje autónomo, que sean autocríticos y brinden nuevos aportes en el desarrollo cognitivo de la sociedad del conocimiento (Barrera Rea y Mullo, 2018).

Al inicio de este trabajo, decíamos: *quien se animó a realizar esta tesis investigativa no es especialista ni tiene titulación de grado orientada a los entornos digitales y virtuales, es simplemente un docente más del nivel Superior de enseñanza no universitaria, que ejerció su labor pedagógica en un contexto complejo de virtualización de emergencia...* Es a partir de esta premisa que se desarrollará la presente sección; por lo tanto, no será desde un punto de vista técnico, sino experiencial, por haber transitado el camino de la enseñanza mediada por la virtualidad en tiempos de pandemia. Abordaremos, entonces, los recursos que podrían haber utilizado los docentes con sus correspondientes conceptualizaciones, algunas clasificaciones y problemáticas.

Debido a la pandemia por COVID-19, muchas instituciones se vieron obligadas a pasar sus clases de un aula presencial a una en línea. Los docentes implementaron una modalidad de *trabajo remoto*, que consistió en realizar las actividades laborales a distancia, ya sea desde los hogares u otras ubicaciones (Delgado, 2021). El formato seleccionado forzosamente fue el *teletrabajo*; de esta manera, las actividades educativas, profesionales de diverso índole, científicas y técnicas, fueron las ramas con mayor posibilidad de mantener a sus trabajadores activos en tiempos de aislamiento (Foschiatti Bonavida y Gasparini, 2020).

Los recursos disponibles para el formato de teletrabajo están vinculados con la tecnología en entornos digitales y virtuales; en el ámbito educativo, podrían identificarse de diversas maneras, pero se optó por llamarlos así: recursos educativos digitales (RED), entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y recursos educativos digitales abiertos (REDA); cada uno de ellos tiene sus particularidades, que serán abordadas a continuación.

³⁶ Cabero menciona que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) “giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas” (1998, p. 198). Los recursos TIC son, en general, los recursos de carácter informático, audiovisual, tecnológicos, del tratamiento de la información y los que facilitan la comunicación.

6.1. RED, EVA y REDA

Los recursos educativos digitales (RED) son recursos interactivos y dinámicos que presentan diferentes elementos multimediales tales como imágenes, sonidos, videos, animaciones, etcétera. Persiguen una intencionalidad educativa cuando apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje y cuando su diseño responde a características didácticas apropiadas para el aprendizaje (Facultad de Ciencias de Educación, UNER, 2017).

Los medios en línea también brindan entornos virtuales de aprendizaje (EVA) —en inglés, *virtual learning environment* (VLE)—. Este es un espacio educativo alojado en una plataforma web que incluye una serie de herramientas informáticas que fomentan la interacción didáctica (Salinas, 2011). Los entornos virtuales de aprendizaje son un claro reflejo de los cambios en el paradigma docente. Así, el centro de estos entornos son los propios alumnos, que adquieren un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. Mientras que el docente abandona su tradicional rol protagonista para adquirir el rol de facilitador del proceso de aprendizaje, asegurándose de preparar adecuadamente todo el entorno para que el alumno pueda alcanzar las competencias establecidas. Además, estos entornos mejoran el contacto entre docentes, alumnado y materiales (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

Según Salinas (2011), un entorno virtual de aprendizaje (EVA) posee cuatro características básicas: es un ambiente electrónico, no material en sentido físico, creado y constituido por tecnologías digitales; está hospedado en la red y se puede tener acceso remoto a sus contenidos a través de algún tipo de dispositivo con conexión a Internet; las aplicaciones o programas informáticos que lo conforman sirven de soporte para las actividades formativas de docentes y alumnos; la relación didáctica no se produce en ellos “cara a cara” (como en la enseñanza presencial), sino mediada por tecnologías digitales. Por ello, los EVA permiten el desarrollo de acciones educativas sin necesidad de que docentes y alumnos coincidan en el espacio o en el tiempo.

Con respecto a los espacios y tiempos de los EVA, se pueden distinguir el aprendizaje *sincrónico* y *asíncrono*; el primero se refiere a aquella educación donde los alumnos tienen la oportunidad de aprender e interactuar en el momento (o “en vivo”) con su profesor y sus compañeros. El sincrónico es un tipo de aprendizaje grupal, ya que todos están aprendiendo al mismo tiempo. El aprendizaje asíncrono, en cambio, es aquel que puede suceder en vivo o estando desconectados a través de videos, material o recursos educativos previamente proporcionados por los docentes, es decir, los contenidos pueden ser abordados al ritmo de

cada alumno, en tiempo diferido (Delgado, 2020); este es el caso, por ejemplo, de las aulas virtuales.³⁷

Retomando la perspectiva Salinas (2011), se pueden clasificar en cuatro los tipos de EVA: plataformas de aprendizaje (las cuales nacieron específicamente con fines educativos) *blogs*, *wikis* y redes sociales (estos tres entornos no fueron creados originalmente con fines educativos).

Se puede destacar que, dentro de los EVA, existen los recursos educativos digitales abiertos (REDA), que son recursos educacionales mediados por las TIC para su uso y para la comunicación sin fines comerciales. Los REDA son elementos o materiales en formato digital que se distribuyen de forma gratuita para ser utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje por profesores, estudiantes e investigadores. La distribución de estos recursos se realiza mediante licencias abiertas para facilitar su uso, adaptación, derivación y redistribución (UNESCO, 2002).

Como elementos constitutivos de los EVA y los REDA, se podría identificar de forma genérica como herramientas en línea a las plataformas virtuales, los sitios web, páginas web y las aplicaciones.

6.2. Plataformas virtuales, sitios web, páginas web y aplicaciones

Las plataformas virtuales de aprendizaje³⁸ son un conjunto de herramientas tecnológicas fundamentales que sirven para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza del alumno de manera individual y social. De la misma manera, son herramientas virtuales que sirven para la interacción activa entre el profesor y el alumno; el docente, a través de la guía y apoyo constantes, crea recursos pedagógicos de manera sincrónica y asincrónica y la comparte en la nube, como son los *wikis*, *chat*, videoconferencias, evaluación en línea, tareas,

³⁷ En palabras de Lara “el aula virtual es un entorno de enseñanza - aprendizaje basado en aplicaciones telemáticas (interacción entre la informática y los sistemas de comunicación), dicho entorno, soporta el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes que participan en tiempos y lugares que ellos escojan, mediante una red de computadoras, estableciendo una comunicación entre los alumnos, alumnos y profesores, entre una clase y comunidades académicas o no académicas”. (2001, p. 20)

³⁸ Para definir plataformas virtuales, Cabero y Llorente hacen referencia a una conceptualización del Centre d'educació i noves tecnologies (2004, p. 4), el cual dice que “un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje (abreviado EVE/A) es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones. Un EVE/A sirve para distribuir materiales educativos en formato digital (textos, imágenes, audio, simulaciones, juegos, etc.) y acceder a ellos, para realizar debates y discusiones en línea sobre aspectos del programa de la asignatura, para integrar contenidos relevantes de la red o para posibilitar la participación de expertos o profesionales externos en los debates o charlas” (Cabero y Llorente, 2007, p. 4).

etcétera. Por su parte, el alumno recibe, explora, realiza trabajos colaborativos, trabajos grupales e individuales, además de reflexionar y construir su propio conocimiento (Zuñá Macancela, Romero Berrones, Palma Vidal y Soledispa Baque, 2020).

Las plataforma tecnológica posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es adecuada a las habilidades, necesidades y disponibilidad de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos, mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando el proceso de gestión basado en competencias (Barrera Rea & Mullo, 2018).

Existen variadas plataformas de videoconferencias.³⁹ Entre algunas de ellas, se podría destacar Zoom y Google Meet. Zoom es una de las principales aplicaciones de *software* para videoconferencia. Tiene múltiples funciones para una comunicación de alta calidad. Está basado en la nube que puede usarse para que las personas se reúnan virtualmente, ya sea por video, solo audio, o ambos, mientras realiza *chats* en vivo. Este servicio tiene un formato gratuito y, también, pago (Tillman, 2022). Por su parte, Google Meet es la aplicación de videoconferencias de Google para navegadores web y dispositivos móviles, enfocada al entorno laboral y que sustituye a Google Hangouts, dentro de G-Suite, el *pack* de aplicaciones de Google para profesionales (Jaume, 2020).

Como plataforma virtual de aprendizaje destinada a los institutos de enseñanza Superior no universitaria en la República Argentina, se podría destacar a la red virtual de nodos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), la cual tiene características propias de los REDA. La red nacional virtual de institutos Superiores de formación docente conecta entre sí a todos los ISFD del país. Está constituida por los nodos virtuales que administra cada uno de los institutos y por varios nodos centrales administrados por los equipos del INFD. Cada nodo está conformado por un conjunto de herramientas de soporte web (sitio web, campus y *blog*), destinadas a facilitar la comunicación entre los integrantes de los institutos, entre institutos, y entre estos y sus comunidades (Instituto Nacional de Formación Docente, 2022).

Entre los sitios y páginas web existen diferencias. Una página web es, básicamente, un archivo o fichero que contiene información por medio de textos, imágenes y videos. En cambio, un sitio web consiste en un conjunto de páginas web —por lo tanto, un sitio web tiene funcionalidades más amplias que una página— (Cervi, 2019). Por su parte, García de

³⁹ Medina Chacón define a la videoconferencia como “un servicio multimedia que permite la interacción entre distintas personas o grupos de trabajo. Básicamente consiste, en interconectar mediante sesiones interactivas a un número variable de interlocutores, de forma que todos pueden verse y hablar entre sí” (2003, p. 2).

León (2002) sostiene que los sitios web son estructuras de información como tantas otras, con las singularidades que le aportan sus propias características: la hipertextualidad, la forma gráfica, el acceso y la interactividad.

Existen ciento ochenta y nueve millones de páginas y sitios web activos (Pastor, 2020); por lo tanto, debido a la gran cantidad de estas herramientas en línea, no se precisará ninguna en particular. Por otro lado, su elección en el campo educativo depende de múltiples factores: nivel de enseñanza, especificidad del área, entre otros.

Con respecto a las aplicaciones, entre el año 2018 y 2019, se registraron en Google Play aproximadamente 9 millones de aplicaciones móviles, en App Store, 2.5 millones y 700 mil, en Windows (Alianzared, 2019). Debido a la magnitud de aplicaciones, se aludirá a solo aquellas que estuvieron presentes en este trayecto investigativo.

Celaya (2008) afirma que las redes sociales son lugares en Internet donde las personas publican y comparten todo tipo de información personal y profesional con terceras personas, conocidos y absolutos desconocidos. La aplicación de mayor uso en las redes sociales en la actualidad es WhatsApp, que es una mensajería de pago para enviar y recibir mensajes mediante Internet de manera económica, complementando servicios tradicionales de mensajes cortos o sistema de mensajería multimedia (Díaz Jatuf, 2014).

Otra herramienta en línea de relevancia es el servidor de Google, el cual ofrece a sus usuarios una variedad de aplicaciones en modalidad de REDA. Entre las más destacadas, se encuentran Gmail, Google Classroom, Google Meet y Google Forms. Gmail es el servidor electrónico de Google; el correo electrónico es una aplicación de Internet cuya finalidad consiste en procurar la comunicación entre dos o más personas a través del intercambio de textos escritos digitalizados. Este medio posibilita un tipo de interacción mediatizada de carácter diferido; se trata de un sistema basado en un principio simple: un usuario de correo electrónico dispone de un espacio (buzón) en un ordenador conectado constantemente a la red (servidor) en el que se almacenan los mensajes enviados por otros usuarios (Vela Delfa, 2006). También existen otros servidores electrónicos de mensajería, tales como Hotmail, Outlook, Yahoo, etcétera. Google Classroom es una herramienta creada por Google en 2014, y destinada exclusivamente al mundo educativo; su misión es la de permitir gestionar un aula de forma colaborativa a través de Internet, siendo una plataforma para la gestión del aprendizaje o *Learning Management System* (sistema para el manejo de emprendimiento) (Fernández, 2020). Google Meet es la aplicación de videoconferencias de Google, para navegadores web y dispositivos móviles, enfocada al entorno laboral y que sustituye a Google Hangouts, dentro de G-Suite, el *pack* de aplicaciones de Google para profesionales (Jaume,

2020). Por último, la aplicación de Google Forms, según la página oficial de Google sites, permite crear insumos para encuestar y recopilar información de forma sencilla y en línea; tiene formato de formulario (Google, 2022).

Cabe mencionar que esta última aplicación fue el formato elegido para crear el instrumento de recolección de información para la presente investigación, y también es un formato evaluativo utilizado en la virtualidad. Otro recurso evaluativo fue la aplicación Quizizz, la cual es una herramienta de gamificación que permite evaluar a los estudiantes mientras se divierten; ofrece la posibilidad de crear cuestionarios de distintos tipos, para diferentes materias y niveles educativos; también se puede utilizar lo creado por otros docentes dentro de la plataforma (Roman, 2020).

Por otra parte, no se puede desconocer que la implementación de recursos tecnológicos en entornos digitales y virtuales en el tiempo de ASPO evidenció en el ámbito educativo una variedad de problemáticas que a continuación se abordarán.

6.3. Algunas problemáticas en la implementación tecnológica en tiempos de ASPO

Una de las primeras problemáticas evidenciadas por la implementación de recursos tecnológicos en entornos digitales y virtuales fue la alfabetización digital que, según la Jefatura de Gabinete de la Nación Argentina (2020), implica el desarrollo de las capacidades necesarias para saber usar las nuevas tecnologías digitales. Otra problemática manifiesta fue la brecha generacional, entre algunos docentes y alumnos. Dussel y Quevedo (2010) argumentan que las nuevas generaciones son *nativos digitales* por el manejo experto que tienen de las nuevas tecnologías;⁴⁰ en cambio, los adultos son *migrantes digitales*, ya que no manejan los códigos que proponen los nuevos medios. A esta diferencia entre unos y otros se la denominaría *brecha generacional*. Y la problemática que tuvo gran relevancia en tiempos de aislamiento fue la brecha digital entre aquellos que pudieron acceder a la enseñanza mediada por la virtualidad y aquellos que no tuvieron los medios para acceder. Hamada (2020) cita a Crovi Druetta (2002) para definir que la brecha digital como la diferencia en el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya sea por carencia de capacitación para manejar los instrumentos de la convergencia o bien por ausencia de infraestructura tecnológica.

⁴⁰ La tensión entre los formatos de enseñanza clásicos y los modernos relacionados con las nuevas tecnologías está en que el formato clásico alude a una enseñanza cara a cara entre alumno y docente, y el moderno utiliza las nuevas tecnologías como mediador entre alumno y docente.

En esta sección se presentaron las aproximaciones conceptuales y clasificaciones de los entornos digitales y virtuales que fueron seleccionados por los docentes como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje del nuevo e inédito formato educativo; también se consideraron algunas problemáticas en la implementación tecnológica en tiempo de ASPO.

En el próximo capítulo, se abordarán los resultados de esta tesis investigativa, considerando dos secciones tratadas en este marco teórico conceptual y que adquieren fuerza de dimensiones de estudio en el capítulo siguiente: *entornos digitales y virtuales* (lo tratado recientemente) e *intervenciones didácticas*.

**SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO y DESARROLLO DE LA
INVESTIGACIÓN.**

Capítulo 7

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Los fundamentos de las decisiones metodológicas de la investigación

Casado (2002) sostiene que la “metodología permite el proceso de producción del conocimiento y se ubica en el marco referencial de cualquier problema de las ciencias” (p. 27). La metodología le otorga una lógica interna a la investigación, a través de una serie ordenada de pasos o métodos que el investigador sigue en el proceso de producir conocimiento (Sautu, Boniolo y Dalle, 2010). Este componente de la investigación es entonces, un conjunto de aspectos operativos que se tienen en cuenta para realizar un estudio (Torres Bernal, 2006) y contribuyen a organizar, sistematizar y justificar el proceso investigativo.

El diseño metodológico que se utilizó es de enfoque mixto (Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista, 2010 y 2014; Sampieri Hernández y Torres Mendoza, 2018; Plano-Clark y Creswell, 2007; Creswell, 2008; Gonzalez Valenzuela y Fahara Flores, 2012), y representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Sampieri Hernández & Mendoza 2008). Esta integración entre los enfoques cuantitativos y cualitativos permitió interpretar el fenómeno educativo en un sentido amplio. Si bien complejiza el entramado de ambos métodos para su estudio, por sus perspectivas científicas dicotómicas, también le confiere una mirada complementaria y holística a través de los métodos inductivo-deductivo, al relacionar el estudio que parte de los hechos particulares a los generales, y a la inversa, de los hechos generales a los particulares (Torres Bernal, 2006). La combinación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos provee una mejor comprensión de los problemas que si se eligiera un solo enfoque (Gonzalez Valenzuela y Fahara Flores, 2012).

El diseño metodológico de enfoque mixto ha sido llamado el “tercer movimiento metodológico o tercer paradigma”, siguiendo a los desarrollos del primer movimiento cuantitativo y al segundo movimiento cualitativo (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), representando una tercera vía de investigación científica (Sampieri Hernández y Mendoza, 2008), y proponiendo al investigador una alternativa para no encasillarse en los enfoques cuantitativos y cualitativos. Libaak (2017) cita a Cook y Reichardt (1986) y Gómez, Deslauriers, y Alzate (2009) para argumentar que un investigador no tiene por qué adherir ciegamente a uno de los paradigmas polarizados —identificados con las metodologías cualitativa o cuantitativa—, sino que puede elegir libremente una combinación de enfoques para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta.

Este estudio requirió de un diseño metodológico que interpretara la formación docente en tiempos de ASPO desde diferentes perspectivas, es decir, con una visión holística. Así, los diseños mixtos intentan obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencias, amplitud, magnitud y generalización, desde los enfoques cuantitativos y profundidad, complejidad y comprensión, desde los enfoques cualitativos (Creswell, 2005).

El diseño que se utilizó para la presente investigación es de triangulación concurrente. Sampieri Hernández y otros (2010, 2014, 2018) y Echevarría (2019) coinciden en determinar que el diseño de triangulación concurrente ocurre simultáneamente: se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el tema de investigación aproximadamente al mismo tiempo. El propósito de este diseño es combinar las fortalezas de ambas metodologías para obtener datos complementarios acerca de un mismo problema de investigación (Creswell y Plano-Clark, 2007). Con la triangulación se pretendió solapar los resultados de modo que lo hallado con un método se pudiera comparar con el otro y, de esta manera, brindarle mayor validez al estudio (Echevarría, 2019). Este procedimiento implicó un proceso de recolección, procesamiento y análisis de la información obtenida en una sola etapa.

Por medio de este diseño de abordaje se contemplaron dos métodos para recolectar, analizar e interpretar de una manera amplia la realidad educativa que se pretendió investigar. Por lo tanto, el análisis de datos e interpretaciones de testimonios fue un ida y vuelta entre la metodología cuantitativa y la cualitativa; por ejemplo: se analizaron y expusieron los datos cuantitativos, se los interpretó de forma cualitativa y nuevamente se retornó a la metodología cuantitativa, y viceversa.

La triangulación es, entonces, entendida como técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos: contribuir a validar un estudio de cuestionario y potenciar las conclusiones que de él se derivan (Creswell y Plano-Clark, 2007).

Se justifica la elección del diseño de triangulación concurrente en la presente investigación, debido a que el fenómeno educativo ocurrió en un momento específico de tiempo; e intentó otorgar validez cruzada en el corto lapso de tiempo en el que se implementó (Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista, 2010).

Yuni y Urbano citan a Pineda, Alvarado y Canales (1994) para definir a la población de estudio como “el conjunto de elementos que presentan una característica o condición común que es objeto de estudio” (Yuni & Urbano, 2014, pág. 20). En la presente investigación, la población de estudio fue comprendida por docentes que ejercen su labor en los profesorados de Educación Física, cuyo nivel educativo comprende a la Educación Superior no universitaria de la provincia de Tucumán.

En este trabajo, la muestra fue no probabilística, y el tipo de muestreo de características de propósito o intencional (Yuni y Urbano, 2014) —también denominado intencional-cualitativo (Alzina Bisquerra y otros, 2009; Cruz del Castillo, Orozco Olivares y García González, 2014; Paitán Ñaupas, Mejía Mejía, Ramírez Novoa y Paucar Villagómez). A través de este tipo de muestreo, basado en criterio, se recabó información de aquellos casos que se consideraron que aportarían a la investigación una información cualificada y profunda sobre el tema (Gutiérrez Pérez, 1999); se seleccionaron sujetos particulares, que son relevantes en un tema como fuentes importantes de información, según criterios establecidos previamente (Alzina Bisquerra y otros, 2009). La muestra quedó conformada por docentes que ejercen su labor en los institutos de enseñanza Superior no universitarios del sur de la provincia de Tucumán, que tienen como oferta educativa el profesorado de Educación Física; los docentes seleccionados pertenecen a los tres campos de formación profesional: formación general, formación específica y formación de las prácticas profesionales.

Gráfico N° 4: Docentes pertenecientes a la muestra y campos de formación de la carrera de Educación Física

Fuente: Elaboración propia



Los docentes que participaron en este estudio correspondieron a tres institutos no universitarios del sur de la provincia de Tucumán: uno de ellos ubicado en la ciudad de

Aguilares (a 80 km. al sur de la capital provincial), otro de los institutos seleccionados se encuentra ubicado en la ciudad de Monteros (a 40 km al sur de la capital provincial), y la última institución seleccionada fue de la ciudad de Famailla (25 km al sur de la capital provincial). Además de la selección de esta muestra por criterio, se tuvo en cuenta la factibilidad, viabilidad y accesibilidad para el investigador (Del Cid, Méndez y Sandoval, 2007; De Ancona, 2001); ya que este se desempeña como coordinador de la carrera en una de las instituciones que participa en este estudio y, con las demás, existen vínculos de trabajo colaborativo.

La participación en el estudio fue de carácter voluntaria, de acuerdo a esto, la muestra quedó conformada por cuarenta y cuatro docentes (los cuales correspondieron al 75% de la muestra total seleccionada al inicio del estudio): nueve docentes, del instituto de la ciudad de Monteros; veinticuatro, del instituto de la ciudad de Aguilares y diez docentes, del instituto de la ciudad de Famailla. De los cuarenta y cuatro docentes, veintiún de ellos ejercen su labor pedagógica en el primer año de la carrera; veintiuno, en el segundo año; nueve, en el tercero y diez docentes, en el cuarto y último año de la carrera. Respecto de los tres campos de formación profesional: veinticuatro ejercen la docencia en la formación general, quince docentes, en la formación específica y siete provienen del campo de la formación de las prácticas profesionales.

Cabe mencionar que, en la provincia de Tucumán, también existen otras ofertas académicas orientadas a la formación en profesorado de Educación Física en el nivel Superior universitario y no universitario que no fueron contempladas en este estudio. En el nivel Superior no universitario, dos institutos ubicados en la ciudad de San Miguel de Tucumán y un tercero en la ciudad de Yerba Buena. La formación de nivel Superior universitaria corresponde a la Facultad de Educación Física (FACDEF), perteneciente a la Universidad Nacional de Tucumán (de gestión pública, ubicada en la ciudad de San Miguel de Tucumán). Los docentes de estas casas formadoras mencionadas no fueron seleccionados por dos cuestiones: la primera, por no pertenecer al área geográfica seleccionada en este estudio; y la segunda, en el caso particular de la Facultad de Educación Física, los docentes no pertenecen a la Educación Superior no universitaria.

Para recabar información, se utilizó un cuestionario dirigido a docentes; el cual se denominó: “Formación docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de

ASPO⁴¹. Su formato fue autoadministrado⁴² en contexto individual, (De Ancona, 2001; Sampieri Hernández, Collado Fernández, & Lucio Baptista, Metodología de la Investigación, 2010 y 2014; Gonzalez Valenzuela & Fahara Flores, 2012; Yuni & Urbano, 2014; Sampieri Hernández & Torres Mendoza, 2018). El instrumento de recolección de información mencionado, contó con características propias relacionadas a la enseñanza en contexto de virtualización de emergencia. Por este motivo, se consideró conveniente la modalidad asincrónica, ya que para obtener información no se requiere del investigador de forma física: el interviniente lo lee el cuestionario por cuenta propia y responde las preguntas (Gonzalez Valenzuela y Fahara Flores, 2012). Se lo considera adecuado porque los participantes lo respondieron en sus momentos libres, desde sus hogares (Yuni y Urbano, 2014), acorde con los tiempos de ASPO. Este formato de recolección de información coincide con el modo en que los docentes impartieron sus clases —a través de medios virtuales—, y a su vez, con los fines investigativos que promueve este estudio.

Este cuestionario, por cuestiones éticas de la investigación, mantuvo el anonimato de los docentes. Es decir, no le solicito datos identitarios de los mismos. Las preguntas del cuestionario fueron cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas fueron de tres tipos: dicotómicas, con opciones múltiples o multirespuesta y de tipo Likert. Las dicotómicas se determinaron entre sí o no. Las preguntas de opciones múltiples o multirespuesta son denominadas alternativamente como precodificadas o de respuesta fija (De Ancona, 2001); se incorporaron al cuestionario del presente trabajo investigativo ya que requieren de un menor esfuerzo para los participantes, al poder estos elegir entre opciones predeterminadas (Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista, 2010). Las preguntas de tipo Likert, consisten en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios (en este caso, positivos), ante los cuales se pide la reacción de los participantes (Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista, Metodología de la Investigación, 2010; Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista, 2014; Sampieri Hernández y Torres Mendoza, 2018). Es un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal (Bedoya Laguna, 2017), y constituye uno de los formatos escalares más utilizados cuando se

⁴¹ El cuestionario puede ser apreciado en el anexo 2 o en el siguiente links: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeB7-PwrU9OcUwiDEFc3M2MjnU2RWKynAs_XQgC_SboGuUX3A/viewform?usp=sf_link

⁴² Sampieri Hernández & Torres Mendoza, (2018) menciona que el cuestionario autoadministrado, es proporcionado directamente a los participantes, quienes lo contestan, no requieren de intermediarios; y la implementación de este instrumento puede tener distintos tipos de contextos: individual, grupal o por envío (correo tradicional, electrónico y páginas web o blog).

desea preguntar varias cuestiones que comparten las mismas opciones de respuesta (De Ancona, 2001).

Por su parte, las preguntas abiertas le permiten al encuestado contestar con sus propias palabras, al argumentar reacciones generales ante un determinado aspecto o rasgo y no es limitado por opciones de respuestas ofrecidas por el investigador (Torres Bernal, 2010). En esta situación educativa extraordinaria se consideró útil, ya que no se tiene información sobre las posibles respuestas de las personas (Chávez, 2019) y, a través de estas, se pudo interpretar lo que pensaba el informante, sin las limitaciones de espacio (Paitán Ñaupas, Mejía Mejía, Ramírez Novoa y Paucar Villagómez, 2014).

El cuestionario se estructuró en once secciones, cada una de ellas se organizó con la intencionalidad central de simplificar y facilitar las respuestas; por este motivo se agrupó ítems e interrogantes en diferentes secciones. En la primera sección, se añadió una portada, se argumentó una breve introducción con la explicación de las finalidades del instrumento, y se indagó si aceptaría los términos para participar en la realización del cuestionario. En la segunda sección, con preguntas abiertas y cerradas de opciones múltiples o multirespuesta, se interrogó sobre los datos personales, pertenencia profesional, espacios curriculares a cargo, antigüedad en la docencia, recurso tecnológico utilizado y una pregunta dicotómica⁴³ sobre capacitación en recursos o medios tecnológicos. —desde la tercera hasta la novena sección se utilizó la escala Likert⁴⁴ como alternativas de respuesta— En la tercera sección, se agrupó 11 ítems, todos ellos relacionados a los entornos virtuales. En la cuarta sección, se condensó 6 ítems, orientados al dominio de los entornos digitales y virtuales. En la quinta sección, fueron agrupados 5 ítems, relacionados a las actividades que propusieron los docentes para con sus alumnos. En la sexta sección, se agrupó 8 ítems, los cuales se referían a los contenidos trabajados. En la séptima sección, se condensaron 3 ítems en relación al tiempo. En la octava sección, se agrupó 7 ítems, todos ellos orientados a la evaluación. En la novena sección, se condensó 4 ítems, relacionados a la perspectiva de la formación docente en tiempos de ASPO. En la décima sección, se realizaron 2 preguntas abiertas, sobre los contenidos específicos, las cuales estaban destinadas a los docentes que únicamente impartían materias orientadas a las prácticas corporales y deportivas grupales e individuales. En la onceava y última sección, se

⁴³ Las preguntas dicotómicas son las que tienen dos únicas respuestas “Sí o No” (Gil, 2011, p. 171).

⁴⁴ Esta escala lleva el nombre de su creador, Rensis Likert; surge por la necesidad estadística de intentar medir los rasgos de carácter, personalidad y comportamientos sociales. A pesar de la antigüedad de este instrumento, tiene un enfoque vigente y popular en la actualidad (Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista, Metodología de la Investigación, 2010).

realizaron 7 preguntas abiertas, sobre varios aspectos relacionados a los fines que propone la presente investigación. Al enviar el cuestionario, finalmente se agradecía la participación.

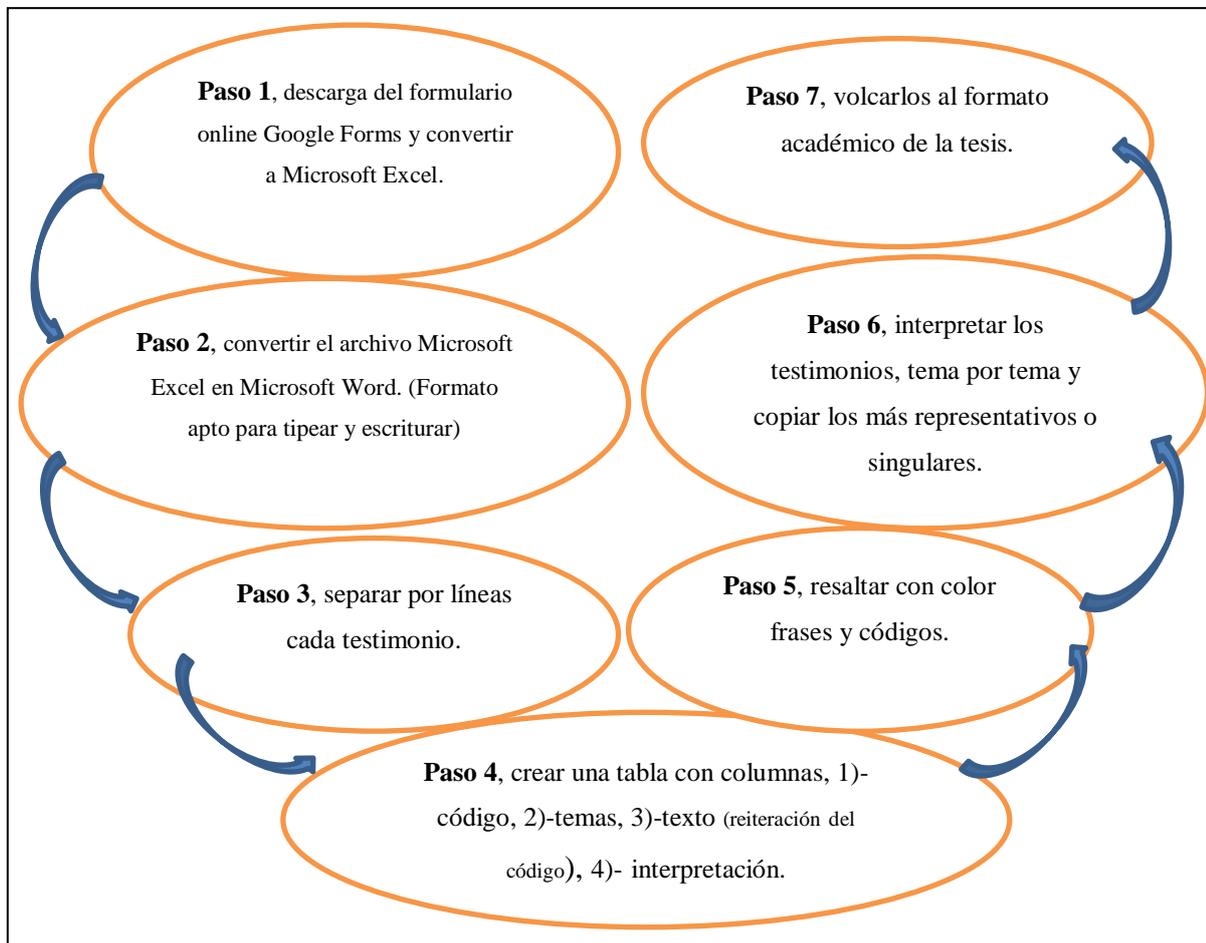
Para el análisis de datos cuantitativos con preguntas cerradas, se utilizó estadística descriptiva, con distribución de frecuencias (porcentuales) y medidas de tendencia central (moda o valor modal) (Sampieri Hernández y Torres Mendoza, 2018), con alternativas de respuesta ordinales, de acuerdo con la escala tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta. Para el procesamiento de la información, se utilizó el programa de análisis o *software* IBM SPSS Statistics 2.0.

Para el procesamiento e interpretación de información cualitativa, se recurrió a la codificación abierta; a través de dicha técnica, se interpretaron todos los segmentos, comparándolos y determinando la redundancia para, de esta manera, desarrollar las subdimensiones y temas de relevancia (Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista, 2010).

Es conveniente aclarar, que en la interpretación de los testimonios docentes se seleccionaron fragmentos que fueron considerados relevantes; algunos de ellos contaron con una considerable proporción de docentes que opinaron de forma coincidente o similar, y otros, simplemente le aportaron una perspectiva singular y valiosa que se consideró que debía ser rescatada para la interpretación de los resultados.

A continuación, se expondrá un gráfico explicativo del proceso de sistematización para la interpretación de los testimonios docentes.

Gráfico N° 5: Esquema sobre los siete pasos realizados para la sistematización de la codificación abierta en el análisis de los datos
Fuente: Elaboración propia



En este esquema de sistematización para la codificación abierta, se puede apreciar que, los pasos 1 a 4 fueron procesamiento de la información, y los pasos 5 a 7 interpretación de los testimonios docentes.

7.2. Sobre el desarrollo de la investigación

Antes de aplicar el cuestionario a los docentes que participaron como muestra de estudio, se interpretó conveniente realizar una serie de pruebas piloto. La prueba piloto consiste en administrar el instrumento a una pequeña muestra de la población de estudio para, de esta manera, probar su pertinencia y eficacia, considerándose también las condiciones de aplicación y los procedimientos implicados (Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista, 2010). Yuni y Urbano (2014) argumentan que la prueba piloto —también llamada *pretest*— tiene por función evaluar: a) la comprensión de las preguntas y las categorías de las respuestas; b) el orden de las preguntas; y c) la duración del cuestionario.

Sobre la base de los resultados de la prueba piloto, se realizaron los ajustes necesarios para el instrumento definitivo. Por lo tanto, esta prueba consistió en la aplicación previa del instrumento, en menor escala que el cuestionario final (Alzina Bisquerra y otros, 2009).

Para establecer la validez⁴⁵ y confiabilidad⁴⁶ del instrumento de recolección de información que se utilizó en esta investigación, el cuestionario pasó por dos instancias de pruebas piloto hasta llegar a su versión final. En dichas instancias, se contó con la participación de ocho docentes del instituto de la ciudad de Aguilares, los cuales ejercen su labor en los tres campos de formación en la carrera de Educación Física. A continuación, se expondrá una tabla de doble entrada, para explicar sintéticamente cada una de las instancias de las pruebas piloto, hasta llegar a la versión final del insumo utilizado.

Tabla N° 5: Instancias de pruebas piloto hasta llegar a la versión final del instrumento.

Fuente: Elaboración propia

Tipos de preguntas Instancias	Total de preguntas	Preguntas abiertas	Preguntas cerradas	Tiempo estimado de realización
Primera instancia	49	27	23 (9 dicotómicas y 14 de respuestas múltiples)	45 minutos
Segunda instancia	44	21	23 (9 dicotómicas y 14 de respuestas múltiples)	38 minutos
Versión final	24	11	13 (1 dicotómicas y 12 de respuestas múltiples)	27 minutos

⁴⁵ La validez es la pertenencia de un instrumento de medición para medir lo que se quiere medir; es decir, es la eficacia de un instrumento para representar, describir o pronosticar el atributo que se interesa investigar (Paitán Ñaupas, Mejía Mejía, Ramírez Novoa y Paucar Villagómez, 2014).

⁴⁶ La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación es repetida al mismo individuo u objeto, produciendo resultados similares (Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista, 2010).

Como se puede apreciar en esta tabla, desde la primera prueba piloto, hasta llegar a la versión final del instrumento, disminuyó la cantidad total de preguntas con sus correspondientes consignas abiertas y cerradas, y el tiempo estimado de realización. Estas modificaciones se fundamentan en las apreciaciones de los docentes que participaron en el grupo precuestionario y en la experiencia obtenida en el análisis y corrección del instrumento. Al principio, se contaba con demasiadas preguntas abiertas que podían bien direccionarse hacia las cerradas, y algunas preguntas cerradas que pudieron condensarse en ítems de respuestas múltiples. Por consiguiente, esto llevó a reducir el tiempo estimado de realización del cuestionario, lo cual se interpretó en un primer momento como un aspecto preocupante.

Una vez establecida la versión final del cuestionario, se procedió a viabilizar las formalidades para implementarlo. En primera instancia, se tomó contacto vía e-mail con la máxima autoridad del nivel Superior y artístico de la provincia de Tucumán, por medio de un escrito, en el cual, se solicitó la autorización de un estudio investigativo en las tres instituciones seleccionadas; una vez autorizado el petitorio, en segunda instancia se procedió a comunicarse con los directores de las instituciones por medio de WhatsApp; a los mismos, se les explicó los propósitos de la presente investigación, también por medio de un escrito, y se les solicitó los contactos telefónicos de los docentes de la institución; de esta forma se accedió a los participantes de la muestra investigativa. Cabe mencionar, que los modelos de escritos tuvieron una connotación formal, donde se presentó al maestreando, y se explicó: los objetivos investigativos, el instrumentó de recopilación de información, y los criterios éticos investigativos, los cuales indican la confidencialidad de las instituciones intervinientes y de los entrevistados. Ambos modelos escritos, pueden apreciarse en el anexo 2 “B”.

Una vez autorizado la implementación del instrumento por las autoridades institucionales y facilitados los contactos telefónicos docentes, se procedió a tener una comunicación con cada uno de los participantes en la muestra; en primera instancia, se les enviaba un mensaje de invitación por WhatsApp, si el docente aceptaba la participación, en segunda instancia se les enviaba un recurso disparador (vídeo)⁴⁷, el cual tenía la función de orientar e introducirlos en la temática; si el docente lo requería, se lo asesoraba mediante mensajes escritos o de audio; y en tercera instancia, se les facilitaba el cuestionario, el cual estaba diseñado en formato digital a través de la aplicación Google Forms y enviado virtualmente por medio de redes sociales y correos electrónicos.

⁴⁷ Este vídeo se puede apreciar en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=hIBSUaD5aCY>

Capítulo 8

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

8.1. Presentación

Para comenzar a recorrer este capítulo, se interpreta conveniente traer a la memoria al instrumento de recolección de información que originó a los siguientes resultados; el mismo, se denominó “Formación docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de ASPO”, y se detalla con propiedad en el capítulo 7: Aspectos metodológicos de la investigación.

La organización de este apartado, se estructura, por un lado, teniendo en cuenta los objetivos específicos de la presente investigación y, por el otro, se considerará la metodología de triangulación concurrente, la cual implica el análisis de datos e interpretaciones entre la metodología cuantitativa y cualitativa. Con respecto a los datos orientados de la metodología cuantitativa, su análisis considerará la escala de tipo Likert, con las alternativas de respuesta: siempre (máximo valor), bastante, regularmente, poco y nunca (mínimo valor). Para abordar la metodología cualitativa, se interpretarán los testimonios y opiniones de los docentes desde sus propias perspectivas.

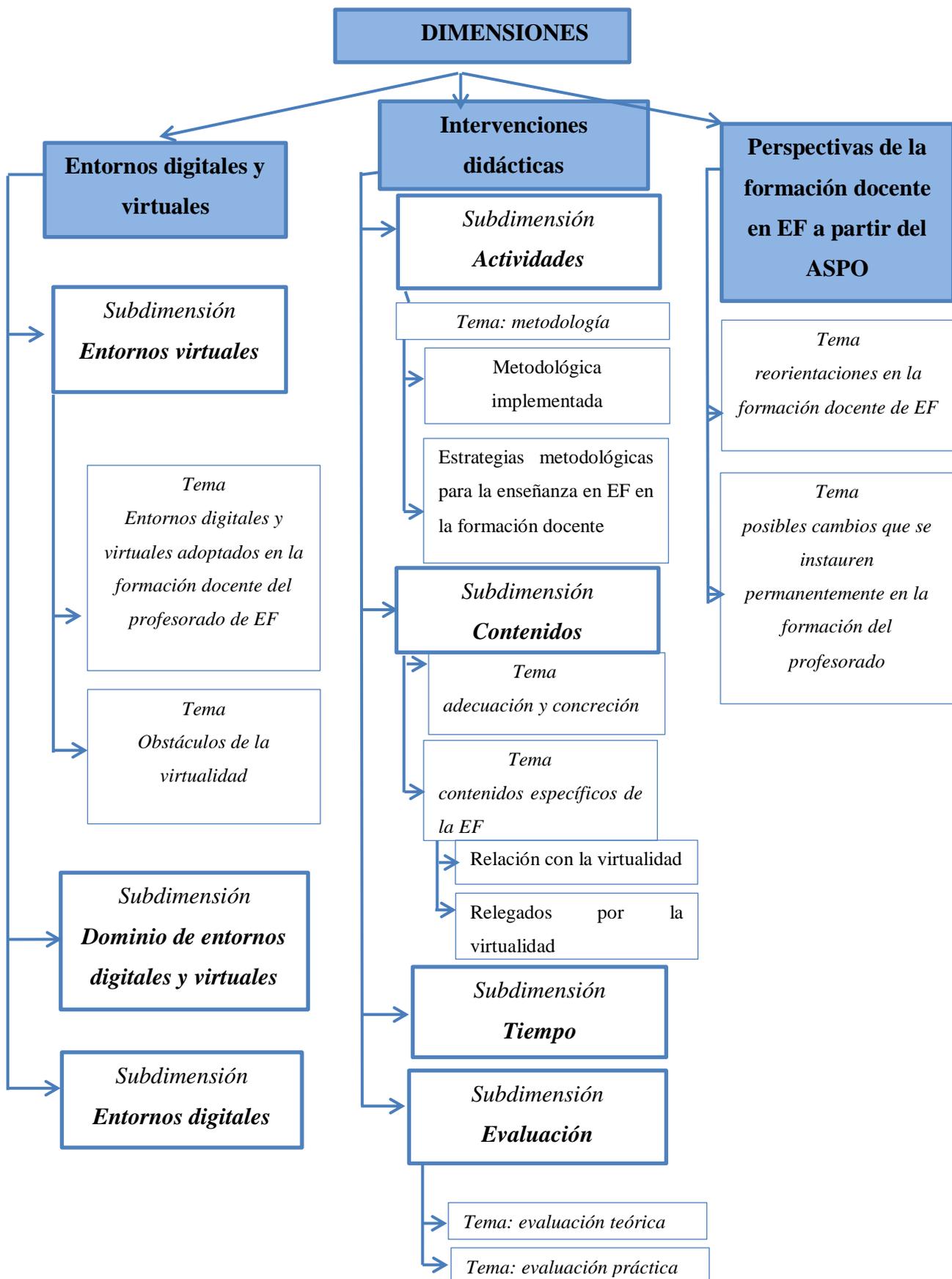
8.2. Análisis e interpretación de los resultados

En el análisis de resultados se pueden destacar tres dimensiones⁴⁸, determinadas según los objetivos de la indagación: *entornos digitales y virtuales*, *intervenciones didácticas* y *perspectivas de la formación docente en Educación Física a partir del ASPO*. Para facilitar el análisis, en cada dimensión se separaron las perspectivas temáticas en subdimensiones⁴⁹ con sus correspondientes temas. Para su mejor comprensión, se expondrá el siguiente esquema y, con posterioridad, procederemos a desarrollar los resultados.

⁴⁸ Abreu (2012) define las dimensiones como aspectos o facetas de una variable compleja. Por ejemplo, las dimensiones de la inteligencia podrían ser inteligencia verbal, inteligencia manual e inteligencia social.

⁴⁹ Cazau (2006) dice que las subdimensiones subyacen para simplificar la complejidad de las dimensiones.

Cuadro N.º 1: Esquema de dimensiones, subdimensiones y temas
Fuente: Elaboración propia



Dimensión entornos digitales y virtuales

Antes de iniciar el análisis de la dimensión, *entornos digitales y virtuales* se evocará el objetivo específico que se relaciona con ella: describir los tipos de entornos digitales y virtuales que incorporaron los docentes de los Institutos de enseñanza de nivel Superior en el profesorado de Educación Física, para brindar un vínculo pedagógico con los alumnos en tiempos de ASPO en el sur de la provincia de Tucumán.

La presente dimensión se relaciona con los recursos educativos digitales (RED), los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y con los recursos educativos digitales abiertos (REDA) en tiempos de ASPO, los cuales fueron conceptualizados en el capítulo 3, Marco teórico conceptual, sección 5. A continuación, se procederá a exponer los resultados según la organización propuesta en el esquema.

Subdimensión entornos virtuales

Los entornos virtuales responden a la multiplicidad de formas disponibles que estableció el docente para vincularse e interactuar con sus alumnos para un aprendizaje sincrónico o asincrónico; entre las herramientas en línea, podrían identificarse de forma genérica las plataformas, sitios y aplicaciones. A su vez, por encontrarse mediados por la tecnología, también surgieron obstáculos para establecer una comunicación entre los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje; cuestión que será abordada desde la metodología cualitativa en esta subdimensión.

Gráfico N.º 6: Imagen representativa de los entornos virtuales utilizados
Fuente: Descarga de imágenes de la Web y edición del autor



En primera instancia, se procederá a exponer y analizar los resultados cuantitativos de la presente subdimensión por medio de la siguiente tabla, y luego se intentará interpretar por medio de temas, los testimonios de los docentes, según la metodología cualitativa.

Tabla N.º 6: Tabla que expone los resultados porcentuales sobre entornos virtuales, en la Formación docente del profesorado de EF en el nivel Superior no universitario en el sur de Tucumán en tiempos de ASPO
Fuente: Elaboración propia

Entornos virtuales	Nunca	Poco	Regularmente	Bastante	Siempre
Hizo videoconferencias (Zoom, Google meet, Skipe, Facebook live, etc.)	4,5%	13,6%	25,0%	34,1%	22,7%
Utilizó WhatsApp (textos, audios, imágenes, enlaces, etc.)	0,0%	4,5%	2,3%	31,8%	61,4%
Utilizó redes sociales (Facebook, Instagram, telegram)	61,4%	11,4%	4,5%	13,1%	9,6%
Utilizó aulas virtuales (Infod, classroom, etc.)	34,1%	15,9%	4,5%	20,5%	25,0%
Utilizó Foros, Wikis, Padlet u otra aplicación de trabajo colaborativo	45,5%	18,2%	13,6%	9,1%	13,6%
Utilizó correos electrónicos (hotmail, yahoo, Gmail, etc.)	22,7%	6,8%	9,1%	11,4%	50,0%
Realizó Llamadas telefónicas	38,6%	13,6%	11,4%	15,9%	20,5%
Utilizó aplicaciones para editar texto, imágenes, vídeos, etc.	4,5%	6,8%	20,5%	38,6%	29,5%
Compartió páginas web específicas de una temática de estudio	6,8%	13,6%	22,7%	29,5%	27,3%
Articuló los medios y herramientas tecnológicas mencionadas	2,3%	2,3%	18,2%	50,0%	27,3%
En el transcurso de la virtualidad usted cambió los recursos virtuales que utilizó en el desarrollo de la enseñanza	9,1%	6,8%	15,9%	45,5%	22,7%

En esta tabla se puede apreciar, que los docentes participantes en este estudio generalmente interactuaron mediante videoconferencias de forma frecuente con sus alumnos; así lo determinan las alternativas de respuesta “Regularmente”, “Bastante” y “Siempre”. Otro medio elegido como principal vía de comunicación, fue la red social WhatsApp; así lo estableció la clase modal “Siempre”, y la siguiente alternativa “Bastante”. Las demás redes sociales tales como Facebook, Instagram, Telegram, no fueron utilizados por la mayoría de los docentes; esto se evidenció en las alternativas de mayor porcentaje “Nunca” y “Poco”. Con respecto a la utilización de aulas virtuales, los porcentajes se repartieron entre todas las

alternativas de respuesta; pero se destaca que en la suma de porcentajes, la mitad de docentes eligieron las opciones de menor uso “Nunca” y “Poco”, y la otra mitad correspondió a los docentes que si utilizaron este recurso tecnológico educativo, con las alternativas de respuesta “Regularmente”, “Bastante” y “Siempre”. Por su parte, los recursos tecnológicos orientados al debate e intercambio de ideas, tales como Foros, Wikis, Padlet u otra aplicación de trabajo colaborativo, no fueron utilizados generalmente por los docentes; así lo determinan las alternativas de respuesta de mayor porcentaje “Nunca” y “Poco”. Los correos electrónicos fueron valorados con la alternativa de respuesta “Siempre”, por la mitad de docentes que participaron en este estudio; así lo determina su clase modal con la ya mencionada alternativa de respuesta. Las comunicaciones telefónicas fueron apreciadas por los docentes en todas las alternativas de respuesta; aunque se destaca que la clase modal correspondió a “Nunca”. Las aplicaciones para editar texto, imágenes, vídeos, fueron utilizadas asiduamente por los docentes; así lo establecieron las alternativas de respuesta con mayor porcentaje “Regularmente”, “Bastante” y “Siempre”. Como mediador del aprendizaje, los docentes generalmente compartieron páginas web específicas de una temática de estudio de forma usual, las alternativas de respuesta mayormente elegidas coinciden con las expresadas anteriormente. Por otro lado, los docentes en mayor proporción articularon todos los medios y herramientas tecnológicas mencionadas con anterioridad; y por último, en el trascurso de la virtualidad los docentes generalmente cambiaron o modificaron los recursos virtuales que utilizaron en el desarrollo de la enseñanza.

Entornos digitales y virtuales adoptados en la formación docente del profesorado de Educación Física

De acuerdo al testimonio de los docentes, el recurso utilizado con mayor asiduidad, para mantener informados a los estudiantes en el contexto de virtualización por emergencia fue red social WhatsApp. Por medio de esta App, se envió material escrito y audiovisual en modalidad sincrónica y asincrónica: “el primer paso fue enviarles información por medio de la red social WhatsApp”⁵⁰; “una de las estrategias más utilizadas fue enviarles un audio de WhatsApp, para acompañar la lectura y comprensión de textos”; “me comuniqué mediante WhatsApp: audios, videos, imágenes, PowerPoint. Dejé siempre actividades para los alumnos que no se podían conectar”. Fue una de las aplicaciones que más implementaron los docentes, ya que la mayoría la tenía descargada e instalada en sus dispositivos móviles y, a la vez, había

⁵⁰ Las expresiones textuales de los encuestados se transcriben y se mantiene su carácter de anónimas.

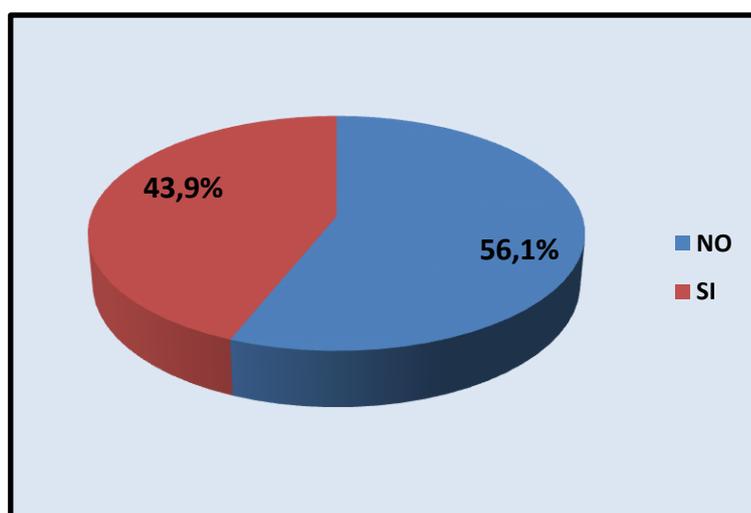
un conocimiento tecnológico previo para el uso básico de mencionada aplicación. Estas apreciaciones de los docentes nos conducen a lo que Salinas (2011) describe acerca de las redes sociales —entre ellas, WhatsApp—. Salinas sostiene que no fueron entornos creados originalmente con fines educativos: esta consideración ya fue expuesta en el capítulo 6, del marco teórico conceptual, entornos digitales y virtuales.

Al momento de presentar y organizar una clase, los docentes apelaron a diversos entornos digitales y virtuales. Cuando se inclinaron por clases de tipo expositivas, lo hicieron a través de diapositivas PowerPoint y videos: “en clases de espacios curriculares prácticos se exponían los contenidos con apoyo de PowerPoint y de videos. Estos videos se los utilizaba sin sonido para detallar y explicar distintos aspectos de la práctica corporal en cuestión, a medida que el video mostraba la ejecución de esa práctica”; “lo más frecuente en clases sincrónicas, fue la exposición y el diálogo dirigido”; “lo más conveniente fueron los PowerPoint explicativos”. Para la elaboración, presentación de trabajos y exposición del alumnado, los docentes apelaron, a menudo, a la conformación de grupos de trabajos cooperativos y colaborativos: “una de las estrategias utilizadas fue la exposición teórica grupal”; “propuse resolución de trabajo por grupos”. En clases sincrónicas, por videoconferencias, los docentes apelaron al intercambio de ideas y opiniones por medio de debates: “se plantearon debates sobre temas específicos de la clase”; “en las videoconferencias promoví debates de intercambio de opiniones”; “un recurso que implementé fue el cine debate”. Estos últimos testimonios revelan, que si bien la mayor proporción de docentes no utilizó Foros, Wikis, Padlet u otra aplicación de trabajo colaborativo para el debate e intercambio de ideas —según lo expresado en los análisis de la metodología cuantitativa— algunos docentes apelaron a esta valiosa estrategia de construcción de conocimientos, por medio de las clases sincrónicas en las videoconferencias.

Como se apreció en párrafos anteriores, los docentes apelaron a entornos digitales y virtuales que se podrían haber desarrollado en modalidad presencial; son pocos los docentes que implementaron una serie de aplicaciones o plataformas en línea pensadas en modalidad a distancia: “según la estrategia empleada, implementé GSuite, Canva, Movie maker infografías, Youtube”; “utilicé la aplicación Loom”. Estos testimonios pueden tener una íntima relación con una pregunta formulada en la parte introductoria del cuestionario: *¿Tiene alguna capacitación sobre recursos y medios tecnológicos?* Para su análisis, retomaremos con la metodología cuantitativa. A continuación, se expondrá el siguiente gráfico para responder al interrogante planteado.

Gráfico N.º 7: Pregunta 8. ¿Tiene alguna capacitación sobre recursos y medios tecnológicos?

Fuente: Elaboración propia



El dominio y conocimiento sobre los recursos y medios tecnológicos, fue esencial en este tiempo de ASPO. En este gráfico se puede destacar, que un 56,1 % de los docentes no tenían ninguna capacitación sobre estos recursos, y el restante 43,9 % si tenían alguna capacitación. Como se puede

apreciar en este gráfico, más de la mitad de los docentes no tenían formación alguna en recursos y medios tecnológicos.

De acuerdo a estos resultados, se evidencia una estrecha relación entre la falta de capacitación docente sobre recursos y medios tecnológicos antes de la pandemia y la implementación de una serie de aplicaciones o plataformas en línea pensadas en modalidad a distancia para interactuar con sus alumnos. Por esto, se considera que, al no contar con conocimientos previos orientados a los saberes tecnológicos, intentaron replicar un modelo de interacción pensado para la presencialidad, sin acudir a los múltiples entornos digitales y virtuales.

Además, el acceso y permanencia en el formato de enseñanza virtual, dependió en gran medida de recursos y medios tecnológicos, cuestión que los docentes apreciaron como un obstáculo.

Obstáculos de la virtualidad

Según las apreciaciones docentes, la conectividad fue el mayor obstáculo al que tuvieron que enfrentarse docentes y alumnos; el acceso online para poder participar de forma sincrónica y asincrónica fue un escollo destacado, debido a que este tipo de comunicación era el único vínculo que podía establecerse entre los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje: “la mayor dificultad fue la conectividad”; “el obstáculo que más apareció para desarrollar las clases fue la desigualdad de accesos tecnológicos y de conectividad”. Algunos docentes lo marcaron como una desventaja: “la conectividad más que un obstáculo, diría que fue una desventaja”. Otra realidad manifiesta en relación con la conectividad fue la zona de

residencia de los estudiantes ya que, en zonas rurales, la conectividad a Internet es de mala calidad o nula: “el obstáculo fue la conectividad de alumnos, especialmente de quienes viven en zona rurales”.

Otra cuestión destacada por los docentes, y que tiene una relación directa con la conectividad por ser la herramienta mediadora de comunicación, fueron la falta de dispositivos o su funcionamiento inapropiado: “un obstáculo para los alumnos fue no contar con computadora o un buen celular”. Al igual que lo planteado en el párrafo anterior, algunos docentes aprecian este obstáculo como una desigualdad de situaciones y accesos: “el obstáculo que más apareció para desarrollar las clases, fue la desigualdad a accesos tecnológicos”.

Otra problemática manifiesta en tiempos de ASPO fue la económica, y tiene relación con el costo que implica la accesibilidad a datos móviles y equipos (celulares, netbooks y notebooks) para participar en clases virtuales. La necesidad del acceso en línea sincrónico o asincrónico a clases y exámenes ocasionó gastos adicionales. Por otro lado, los docentes también manifestaron una necesidad económica-laboral de los estudiantes en este tiempo de pandemia: “la mayoría de los alumnos buscaron un trabajo informal para subsistir”; “el obstáculo era la conectividad de los chicos o la necesidad de trabajar”; “algunos alumnos no asistían a mis clases porque eligieron trabajar en ese horario”. Se aprecia en estos testimonios docentes, una necesidad de índole económica, que obstaculizó la participación académica regular de algunos estudiantes en su trayecto formativo.

La falta de conocimiento de las herramientas tecnológicas fue otro obstáculo destacado por los docentes, ya que estas fueron mediadoras entre el saber conceptual y el aprendizaje del alumno: “falta de competencias o saberes sobre el uso de las tecnologías”, “falta de capacitación para el manejo del sistema virtual”; “faltas de manejo de herramientas virtuales por parte de profesores y alumnos”.

Para conocer las fuentes que consideró el docente para adquirir el dominio de entornos digitales y virtuales, se procederá a analizar la siguiente subdimensión.

Subdimensión dominio de entornos digitales y virtuales

El dominio de entornos digitales y virtuales responde al proceso de aprendizaje y manejo tecnológico que tuvo el docente para afrontar la interacción con sus estudiantes, respecto del cual pudo haber recibido asistencia extra o no. A continuación, se expondrá una tabla para su posterior análisis cuantitativo.

Tabla N.º 7: Tabla sobre los resultados porcentuales de ítems que comprenden a la subdimensión dominio de entornos digitales y virtuales, en la Formación docente del profesorado de EF en el nivel Superior no universitario en el sur de Tucumán en tiempos de ASPO

Fuente: Elaboración propia

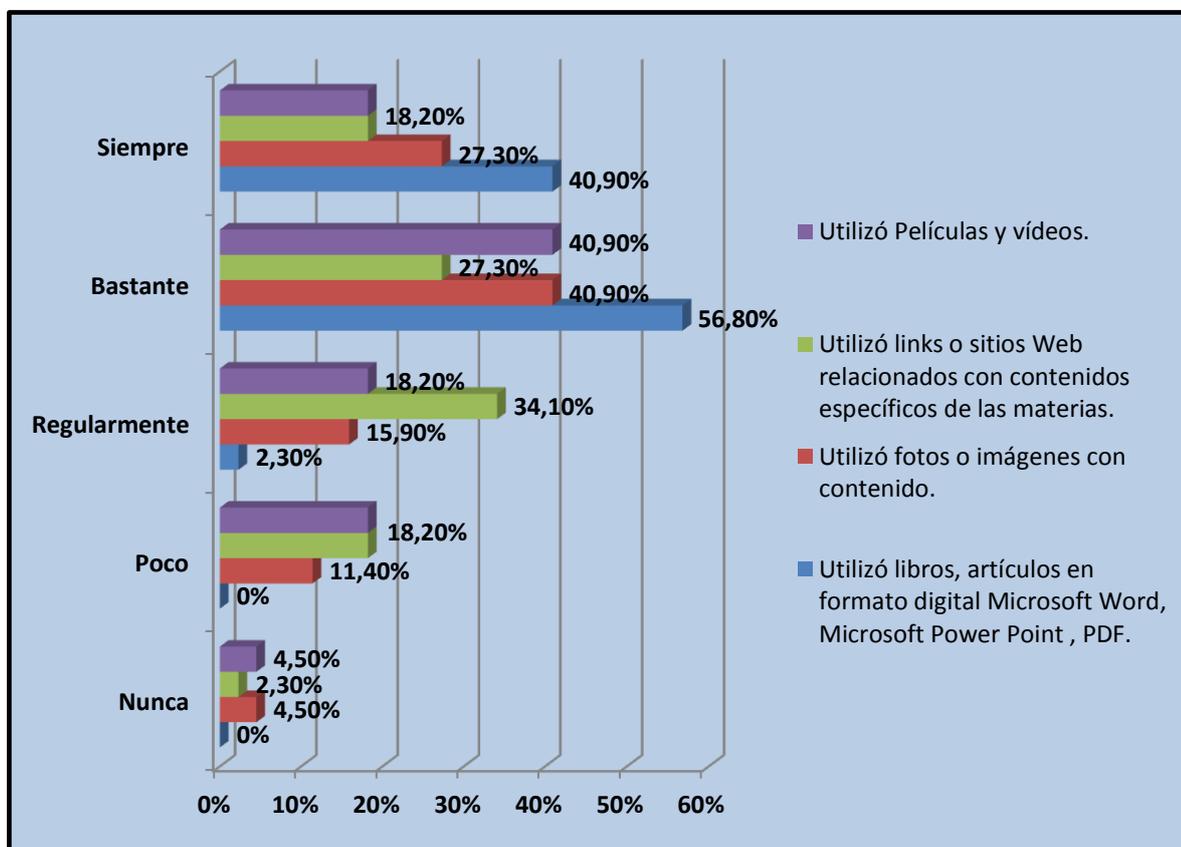
Dominio de entornos digitales y virtuales	Nunca	Poco	Regularmente	Bastante	Siempre
Le implicó construir nuevos aprendizajes.	2,3%	0%	13,6%	59,1%	25%
Necesitó de ayuda familiar	31,8%	18,2%	11,4%	27,3%	11,4%
Necesitó de ayuda de colegas o miembros de la institución donde trabaja	20,5%	20,5%	27,3%	20,5%	11,4%
Necesitó de guías tutoriales online (por ejemplo YouTube)	6,8%	25%	15,9%	34,1%	18,2%
Necesitó de cursos autoasistidos online	38,6%	31,8%	9,1%	11,4%	9,1%
Aprendió de forma intuitiva (explorando y experimentando)	0%	2,3%	13,6%	54,5%	29,5%

Según estos resultados, el dominio de entornos digitales y virtuales les implicó construir nuevos aprendizajes a la mayor proporción de docentes que participaron en este estudio; esto se advierte puesto que los enseñantes, generalmente, optaron por las tres alternativas de respuesta que tienen una perspectiva positiva hacia los nuevos aprendizajes adquiridos en la modalidad virtual, “Regularmente”, “Siempre”, y se acentuó en mayor porcentaje en la clase modal “Bastante”. Por otro lado, la ayuda familiar requerida para el dominio de entornos digitales y virtuales fue expresada por los docentes en todas las alternativas de respuesta; pero cabe destacar, que la clase modal perteneció a “Nunca”, seguida en porcentaje por la alternativa de respuesta “Bastante”; alternativas de respuesta distantes y hasta opuestas según la escala propuesta; por lo tanto, una proporción de docentes requirieron de colaboración tecnológica familiar y otros no. La ayuda de colegas o miembros de la institución donde el docente trabaja, también se distribuye en todas las alternativas de respuesta, con un porcentaje bastante similar entre una y otra. Las guías tutoriales online para colaborar con el dominio de entornos digitales y virtuales, fueron valoradas por la mayor proporción de docentes, según su clase modal en la alternativa de respuesta “Bastante”; con respecto a la necesidad de los docentes para acudir a cursos autoasistidos online, los porcentajes se orientaron en mayor proporción a las alternativas de respuesta “Nunca” y “Poco”. Por último, según las apreciaciones docentes, la mayor proporción aprendieron de forma intuitiva (explorando y experimentando) a dominar los entornos digitales y virtuales; así lo expresan las alternativas de respuesta que tienen una perspectiva positiva con su clase modal “Bastante” y la alternativa “Siempre”.

Subdimensión entornos digitales

La subdimensión entornos digitales responde a los medios de soporte digital que utilizó el docente para diseñar las fuentes de conocimiento e información sobre un contenido específico, y de esta manera, poder presentarla a sus alumnos. A continuación, se expondrá un gráfico con la presente subdimensión.

Gráfico N.º 8: Diagrama de barras, que contempla respuestas sobre entornos digitales, en la Formación docente del profesorado de EF en el nivel Superior no universitario en el sur de Tucumán en tiempos de ASPO



En este gráfico se puede apreciar que los docentes generalmente optaron por utilizar libros, artículos en formato digital Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, PDF; las dos alternativas de respuesta con una perspectiva positiva a la implementación de estos recursos digitales así lo aseveran, “Bastante” y “Siempre”. La utilización de soportes visuales de contenido, tales como fotos o imágenes, también fue una opción considerada por la mayoría de los docentes, con un alto porcentaje en las alternativas de respuesta anteriormente mencionadas. Otro recurso utilizado con asiduidad por la mayor proporción de docentes

fueron los links o sitios Web relacionados con contenidos específicos de las materias, con porcentajes que se destacan en la clase modal “Regularmente”, y la alternativa de respuesta “Bastante”. Las películas y vídeos como recurso filmico, también fueron considerados por la mayor proporción de docentes, con un destacado porcentaje en su clase modal “Bastante”.

Estos resultados evidencian que los docentes se inclinaron en una considerable mayor proporción por los entornos digitales con contenido textual, por sobre los entornos con soportes visuales, audiovisuales y los relacionados con vínculos o enlaces.

Dimensión intervención didáctica

Antes de comenzar a desandar los resultados de esta dimensión, se evocarán los objetivos específicos que se relacionan con ella: conocer las intervenciones didácticas que se plantearon en las materias con orientación teórica en instancias de ASPO. Y describir las intervenciones didácticas con orientación práctica, relacionadas con las ejecuciones corporales de los estudiantes, en instancias de ASPO.

Esta dimensión fue descrita en el Marco teórico conceptual, pero cabe mencionar que tiene relación con el rol y las diversas tareas específicas que cumplió el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de ASPO. La presente dimensión contó con las siguientes subdimensiones: actividades, contenidos, tiempo y evaluación. Dichas subdimensiones cuentan, a su vez, con temas que serán presentados y desarrollados en este apartado según la metodología de triangulación concurrente. Se considera conveniente destacar que, desde la metodología cuantitativa, estos temas fueron predeterminados con anterioridad a la aplicación del instrumento de recolección de información; en cambio, en la metodología cualitativa, se construyeron de acuerdo con la interpretación de los testimonios y opiniones de los docentes participantes en este estudio. A continuación, se analizarán e interpretarán los resultados de las subdimensiones con sus correspondientes temas.

Subdimensión actividades

La subdimensión actividades responde a la participación y desarrollo de las propuestas pedagógicas diseñadas por el docente para la presentación formal por parte de los alumnos, considerando el formato virtual. En primera instancia, se abordará la presente subdimensión por medio de la metodología cuantitativa, y con posterioridad se expondrá los temas que corresponden a la interpretación de testimonios a través de la metodología cualitativa.

A continuación, se procederá a exponer una tabla con los resultados cuantitativos para su posterior análisis.

Tabla N.º 8: Tabla sobre los resultados porcentuales de ítems que comprenden a la subdimensión actividades, en la Formación docente del profesorado de EF en el nivel Superior no universitario en el sur de Tucumán en tiempos de ASPO
Fuente: Elaboración propia

Propuesta de actividades	Nunca	Poco	Regularmente	Bastante	Siempre
Trabajos Prácticos (individuales)	9,1%	11,4%	29,5%	27,3%	22,7%
Trabajos Prácticos (grupales)	11,4%	6,8%	22,7%	43,2%	15,9%
Guías de estudio	4,5%	9,1%	29,5%	34,1%	22,7%
Requerían devolución por parte de los alumnos.	0%	2,3%	9,1%	36,4%	52,3%
Requerían un abordaje del conocimiento mediante lectura y guías de estudio sin devolución.	29,5%	6,8%	27,3%	15,9%	20,5%

En esta tabla se puede apreciar, que los trabajos prácticos individuales, grupales y guías de estudio, fueron considerados por la mayor proporción de docentes, desde la alternativa de respuesta intermedia sugerida en esta escala “Regularmente”, hasta aquella que considera la mayor frecuencia de implementación “Siempre”; pero cabe mencionar, que en los trabajos prácticos grupales y las guías de estudio, se acentuaron los mayores porcentajes en la alternativa de respuesta “Bastante”. Por otra parte, se puede destacar, que generalmente los docentes optaron por propuestas de actividades que requerían de una devolución por parte de los alumnos, así lo evidenció la clase modal “Siempre”, y su alternativa de respuesta siguiente en porcentaje “Bastante”. En cambio, en la propuesta de actividades que requerían de un abordaje del conocimiento mediante lectura y guías de estudio sin devolución, prevaleció como clase modal la alternativa de respuesta “Nunca”.

Estos resultados demuestran que los docentes recurrieron a actividades que evidencien participación individual o colectiva por parte de los estudiantes, y compromiso en la devolución de la propuesta sugerida.

Metodología

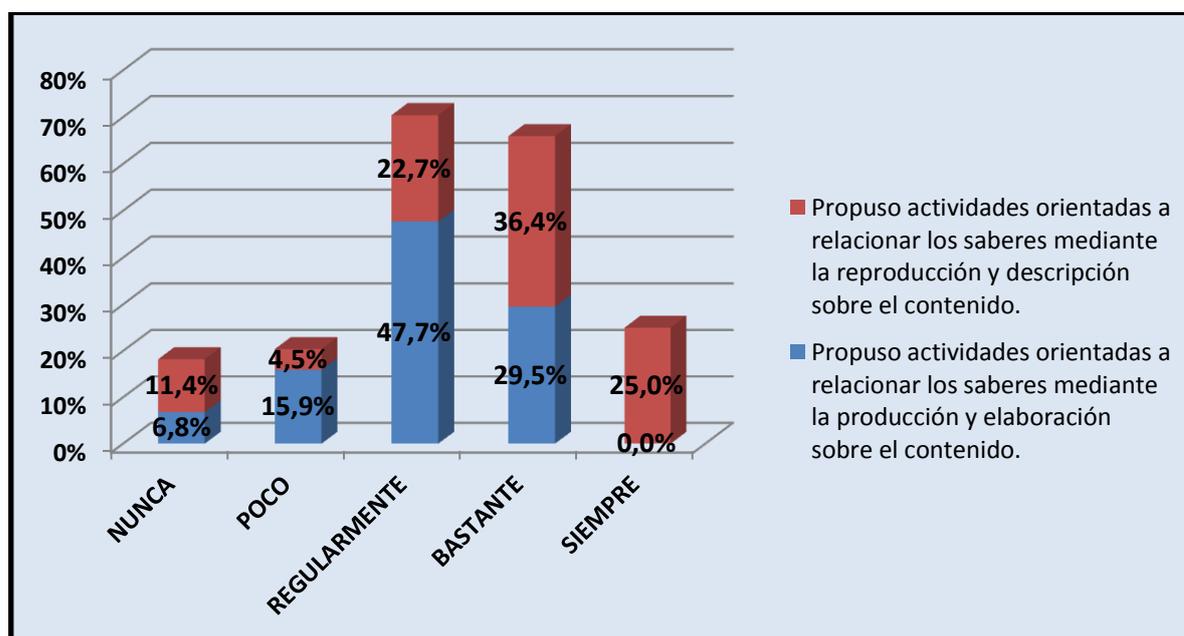
El tema metodología se divide en dos: metodológica implementada y estrategias metodológicas para la enseñanza en Educación Física en la formación docente. Estos responden, por un lado, a las decisiones metodológicas que consideró el docente desde una

perspectiva doble, donde el estudiante produce o reproduce saberes en relación con los contenidos sugeridos (este análisis se orientará a la metodológica cuantitativa). Por otro lado, responden al tipo de estrategias metodológicas que implementaron los docentes para vincular a los estudiantes con el conocimiento disciplinar de la materia (esta interpretación será desde la metodología cualitativa).

Metodológica implementada

La presente intenta realizar una comparación entre dos orientaciones metodológicas clásicas que utiliza el docente para presentar las actividades a sus alumnos: reproducción y descripción de contenido o producción y elaboración de contenido. A continuación, se expondrá un gráfico que incluye ambos ítems para su análisis cuantitativo.

Gráfico N.º 9: Diagrama de barras con columnas apiladas, sobre metodológica implementada en la Formación docente del profesorado de EF en el nivel Superior no universitario en el sur de Tucumán en tiempos de ASPO
Fuente: Elaboración propia



En este gráfico, se puede observar la comparativa porcentual entre ambos ítems; de acuerdo con ello, se puede apreciar que los docentes generalmente implementaron ambos tipos de métodos para el abordaje de contenidos, aunque se destaca una inclinación hacia las actividades de reproducción y descripción. Los porcentajes desde las alternativas de respuesta intermedias hacia las de máximo valor así lo establecen: entre las tres alternativas de respuesta, “Regularmente”, “Bastante” y “Siempre”, suman 84,1 %; en cambio, las

actividades de producción y elaboración suman 77,2 %, entre alternativas de respuesta anteriormente mencionadas.

Para interpretar cualitativamente el tipo de estrategias metodológicas implementadas por los docentes, para que sus estudiantes se vinculen con el conocimiento disciplinar de la materia, se apreció conveniente recurrir a los testimonios y opiniones de los docentes.

Estrategias metodológicas para la enseñanza en Educación Física en la formación docente

Para abordar los contenidos específicos de la carrera de Educación Física, algunos docentes utilizaron estrategias metodológicas orientadas al espectro de los estilos de enseñanza: “desarrollé mis clases a través de la enseñanza basada en las tareas, con descubrimientos guiados, y cooperación”; “como estrategia metodológica oriente mis clases al aprendizaje y descubrimiento guiado, demostración, resolución de problema, autoevaluación”. Estos argumentos se inclinan por los estilos de enseñanza descubrimiento guiado y resolución de problemas del autor Mosston (1982) y el sustento conceptual se encuentra en el capítulo 5, del marco teórico.

Otros docentes también aludieron a los estilos de enseñanza, pero desde otra perspectiva: “acudí a los estilos de enseñanza tradicionales (mando directo, asignación de tareas), participativos (trabajo en grupos) cognitivos (descubrimiento guiado y resolución de problemas) y el de creatividad”. Estos argumentos docentes nos remiten a la teoría de Delgado Noguera (1992), quien respetó la génesis y propuesta enmarcada por Mosston, pero intentó enfocar la temática actualizada a los nuevos tiempos de enseñanza, por medio de la clasificación de los estilos de enseñanza en familias; a su vez cada familia se estructuraba de forma particular en sus estilos de enseñanza; sobre dicha perspectiva se hace referencia en el capítulo 5, del marco teórico.

Es conveniente destacar que los docentes que eligieron como estrategia metodológica los estilos de enseñanza, por más de que se hayan inclinado hacia la perspectiva de uno u otro autor, se identifica claramente que optaron por los estilos cognitivos (descubrimiento guiado y resolución de problemas). Desde otra perspectiva, Sánchez Bañuelos (1986) aludiría a la técnica de enseñanza mediante la búsqueda; donde el alumno es activo y participe en la construcción del conocimiento a través de la resolución de planteos interrogativos, que el docente realiza. Este tipo de técnica se hace referencia en el capítulo 5, del marco teórico conceptual. También se lo podría interpretar desde la pedagogía de las situaciones, al promover un cierto nivel de incertidumbre (Aisenstein, Ganz, Perczyk, Palafox y

Madueño, 2000); ya que los deportes denominados colectivos y grupales, proponen siempre situaciones cambiantes y nuevas en su desarrollo.

Remitiendonos a los testimonios docentes interpretados en el anterior párrafo; estos no coinciden con el análisis de datos cuantitativos de la página anterior, del gráfico N.º 9, donde se evidencia una inclinación hacia las actividades de reproducción y descripción, en vez de las actividades de producción y elaboración, como se aprecia en la mayoría de los argumentos de los protagonistas.

Otros docentes eligieron otro tipo de metodología para sus enseñanzas: “implementé estrategias analíticas de enseñanza”. Este aspecto metodológico responde al aprendizaje deportivo desde un abordaje analítico en las diversas actividades o ejercitaciones propuestas a los alumnos; el contenido es dividido por partes para un aprendizaje progresivo. Esta apreciación docente es fundamentada según el concepto que brinda el autor José Devís Devís (1996) y es descrito en el capítulo 5, del Marco teórico conceptual.

Un docente manifestó la estrategia anteriormente mencionada, pero ampliando el abanico de posibilidades metodológicas en relación con la misma perspectiva: “propuse una enseñanza pensada en estrategia en la práctica analíticas y globales”. Esta teoría orientada a las formas de enseñar, se podría identificar como una de las más clásicas en el campo de la Educación Física y el deporte, donde se puede aprender un fundamento dividido por partes, por medio de ejercitaciones analíticas o un aprendizaje por medio de las situaciones lúdicas o deportivas de forma integral; y viene de la mano del ya mencionado Sánchez Bañuelos (la conceptualización y clasificación de este posicionamiento, se encuentra en el capítulo 5, del marco teórico conceptual. Otra perspectiva vinculada con las estrategias en la práctica son los métodos de enseñanza propuestos por Blázquez Sánchez (1999); los cuales son diferenciados por el autor como métodos de enseñanza tradicionales y métodos de enseñanza activos; los mismos, también se encuentra definidos y clasificados en el capítulo 5, del marco teórico conceptual.

Llama la atención que, dentro de las estrategias metodológicas de enseñanza que utilizaron los docentes de Educación Física, ninguno mencionó enfoques basados en las competencias (expuestos en el capítulo 5, del marco teórico conceptual), enseñanza interdisciplinar, o estrategias que provengan de áreas del conocimiento complementarias a la formación docente, tales como neurociencia, inteligencia emocional, manifestaciones actuales de las prácticas corporales o nuevas tendencias deportivas, entre otras, y que se interpretan de vigencia en el campo de la enseñanza de la Educación Física.

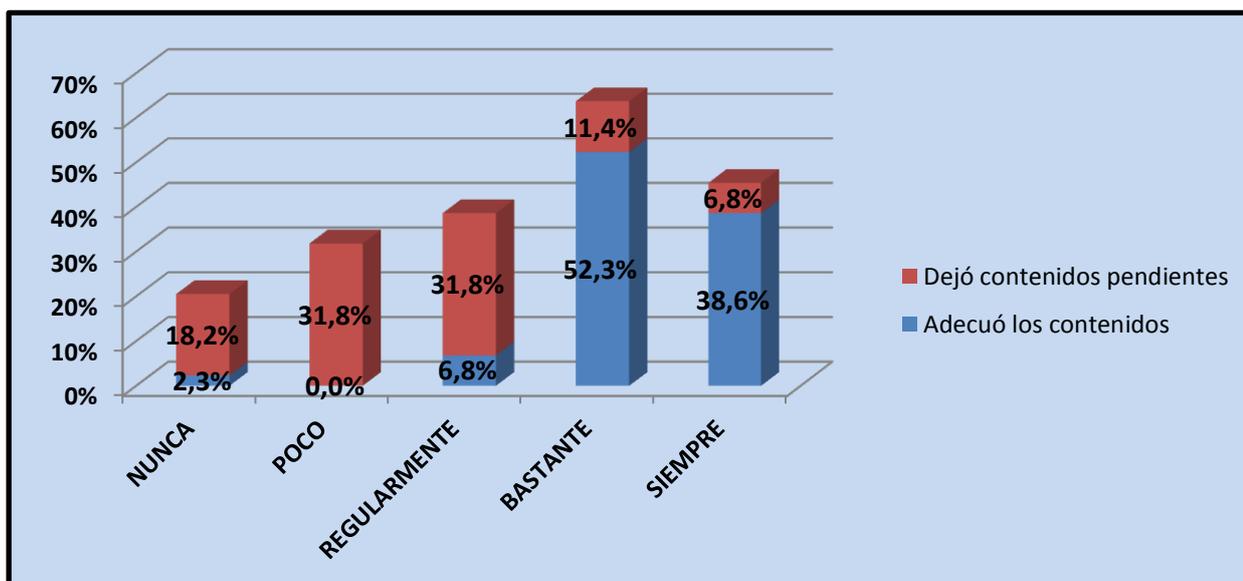
Subdimensión contenidos

La subdimensión contenido tiene, a su vez, dos temas: adecuación y concreción, y contenidos específicos de la Educación Física. A continuación, se procederá a exponer los resultados de cada uno de ellos.

El tema adecuación y concreción responde, por un lado, a la adaptación y selección de contenidos que realizó el docente y, por el otro, al abordaje o no de los contenidos propuestos. El presente tema contó con dos ítems: “Adecuó los contenidos” y “Dejó contenidos pendientes”. Cabe mencionar que se expondrá un gráfico con resultados únicamente cuantitativos, en el cual se incluyen ambos ítems para su análisis.

Gráfico N.º 10: Diagrama de barras con columnas apiladas, que contempla el tema adecuación y concreción de contenidos por parte del docente, en la Formación docente del profesorado de EF en el nivel Superior no universitario en el sur de Tucumán en tiempos de ASPO

Fuente: Elaboración propia



En este gráfico se puede apreciar que los docentes adecuaron los contenidos; las alternativas de respuesta de mayor porcentaje, “Bastante” y “Siempre”, así lo demuestran. Por otro lado, en este gráfico, también se puede interpretar que los enseñantes manifestaron, en mayor proporción, dejar los contenidos pendientes, en un valor bimodal que implica a las alternativas de respuesta “Regularmente” y “Poco”; le sigue “Nunca”, y las alternativas de respuesta de menor porcentaje fueron “Bastante” y “Siempre”. Esto quiere decir que los docentes generalmente no dejaron contenidos pendientes de revisión.

Para intentar interpretar la manera en que fueron abordados los contenidos propios del área de Educación Física en la formación docente en este contexto inédito de virtualidad, se consideró necesario recurrir a los testimonios de los protagonistas.

El segundo tema de la subdimensión contenidos específicos de la Educación Física se divide en dos: contenidos específicos de la Educación Física y su relación con la virtualidad, y contenidos específicos de la Educación Física relegados por la virtualidad. Ambos intentan interpretar una doble perspectiva, por un lado, los contenidos propios del área y su relación con los insumos tecnológicos y, por el otro, vislumbrar los contenidos que fueron relegados en la virtualidad.

Antes de conocer los testimonios y opiniones de los docentes, es conveniente aclarar que solo se analizará por medio de la interpretación de la metodología cualitativa.

Contenidos específicos y su relación con la virtualidad

En el tiempo de ASPO los docentes abordaron los contenidos por medio de comunicaciones e interacciones sincrónicas y asincrónicas. Los docentes que apelaron a la comunicación sincrónica utilizaron plataformas de videoconferencia: “compartí pantalla con los alumnos para que vieran explicación, tácticas en pizarras, tuve muy buenos resultados en el aprendizaje”; “expliqué a través de videos y fotos mientras se desarrollaba la clase virtual por Google Meet o Zoom”. En la comunicación asincrónica, un insumo que utilizaron asiduamente los docentes para enseñar contenidos orientados a las prácticas corporales y deportivas fueron los videos e imágenes. En la práctica corporal vinculada a los deportes individuales y colectivos, generalmente, los docentes apelaron a la enseñanza de gestos técnicos, organización táctica o estratégica a través de la reproducción de un modelo tipo: “mis alumnos realizaron una demostración en vivo a través de video”; “se grabaron videos explicativos donde el alumno encontraba la actividad física a reproducir”. Un grupo de enseñantes se inmiscuyó y participó activamente en la dinámica que ellos mismos sugirieron, para demostrar el gesto de un contenido específico, siendo protagonistas en primera persona y editores del insumo tecnológico: “otra variante que implementé fue la ejecución del docente en la parte práctica, mostrando los fundamentos técnicos en espacios reducidos de 4x4 (similares espacios que los alumnos cuentan en sus casas)”. Esto último se apreció valioso, pues el docente consideró el espacio real con el que contaron los estudiantes en sus hogares. Otros docentes, en cambio, acudieron a sitios en línea específicos para compartirlos con sus alumnos: “enseñé táctica y estrategia de algunos videos que extraje de las redes”; “acudí a videos de destrezas gimnásticas y su metodología de enseñanza”.

Gráfico N.º 11: Imagen representativa de la comunicación sincrónica y asincrónica entre docente y alumnos del profesorado de EF del Instituto de Enseñanza Superior de Aguilares - Institución participante en esta investigación- en la materia Deporte y su Enseñanza V (Vóley)

Fuente: Elaboración propia



Contenidos específicos de la Educación Física relegados por la virtualidad

Según la apreciación de los docentes específicos de la carrera, los aspectos que se destacan como relegados o dejados de lado en este tiempo de enseñanza por medio de la virtualidad tienen relación con los contenidos relacionados a las vivencias de experiencias prácticas: “para mí, quedó relegado las experiencias del aprendizaje motor”; “quedaron pendientes las ejecuciones motoras de las prácticas corporales analizadas solo desde lo virtual, eso queda pendiente para el regreso a la presencialidad”; “la práctica: en mi área (Juego y Educación Física) es fundamental para relacionar el contenido con la experiencia, y apropiarse de esos conocimientos”. Las palabras de los actores indagados nos llevan a la teoría que expone Carr (1978), quien describe que el razonamiento práctico posee una estructura de inferencia distinta al teórico, “presupone un procedimiento racional que va desde la intención a la acción” (p. 20). De acuerdo con las opiniones docentes, el saber o conocimiento práctico quedó de lado, y fue sustituido por el saber teórico. Según Arnold (1997), el “saber qué” implica conocer sobre el proceso racional del conocimiento teórico, y el “saber cómo” implica conocer el proceso racional del conocimiento práctico. Un docente expresó que también quedó relegado el aprendizaje que conlleva la comprensión de la tarea práctica en sí misma: “dejamos de lado aspectos prácticos, el contacto, el aprendizaje y la corrección, el aprendizaje basado en el ensayo y el error. En la vivencia y construcción de lo motor”. Como destaca Arnold, el “saber cómo” también implicaría que el sujeto, al realizar la acción práctica, comprendería el modo en que se hace, o sea, podría describirlo y explicarlo

por su propia experiencia; este autor lo distingue a este último desde un sentido “fuerte”⁵¹ (Arnold, 1997). En relación con esta significativa forma de consolidar el conocimiento, Furman (2021) lo distingue como aprendizaje profundo⁵², el cual puede ser transferido a una situación nueva o distinta. Vinculado con la práctica corporal, una vez que se adquiere el aprendizaje profundo de una acción motriz, se amplía y enriquece el bagaje motor de un sujeto, y este puede transferirlo a una situación motriz de mayor complejidad, en un medio o circunstancias diferentes.

En las prácticas corporales deportivas individuales y colectivas, según se interpreta en esta indagación, quedaron relegados aspectos técnicos y tácticos relacionados con las competencias motrices específicas de los deportes: “en el espacio curricular gimnasia, quedo relegado la práctica activa de las destrezas”; “no llegamos a desarrollar contenidos orientados a la táctica del deporte colectivo”; “en los deportes colectivos no vimos contenidos relacionados a la situaciones de juego real”; “en los deportes individuales como la natación, los gestos técnicos específicos de los estilos de nado, la práctica que es esencial para la apropiación de competencias motrices”. La edificación de la competencia motriz debe entenderse como el desarrollo de las capacidades de percibir, interpretar, analizar y evaluar las acciones motrices individuales, que le permiten al sujeto adaptarse y solucionar problemas de manera autónoma, para transformarlo en un proceso dinámico donde interviene la relación con otros o con los objetos del medio. De esta manera, la competencia motriz desarrolla la inteligencia operativa, que supone conocer qué hacer, como hacerlo, cuándo, con quién y en función de las condiciones cambiantes del medio (Brito Soto, 2009).

Subdimensión tiempo

En el tiempo de ASPO, los docentes, para organizar su labor pedagógica, se vieron atravesados y mediados por la tecnología —cuestión inédita en este formato de enseñanza— y, tal vez, el tiempo como subdimensión de estudio visibilice una realidad del enseñante que mucho no fue considerada. El tiempo también fue destacado por los docentes como un obstáculo, desde una doble mirada: desde la autopercepción del tiempo implicado por el

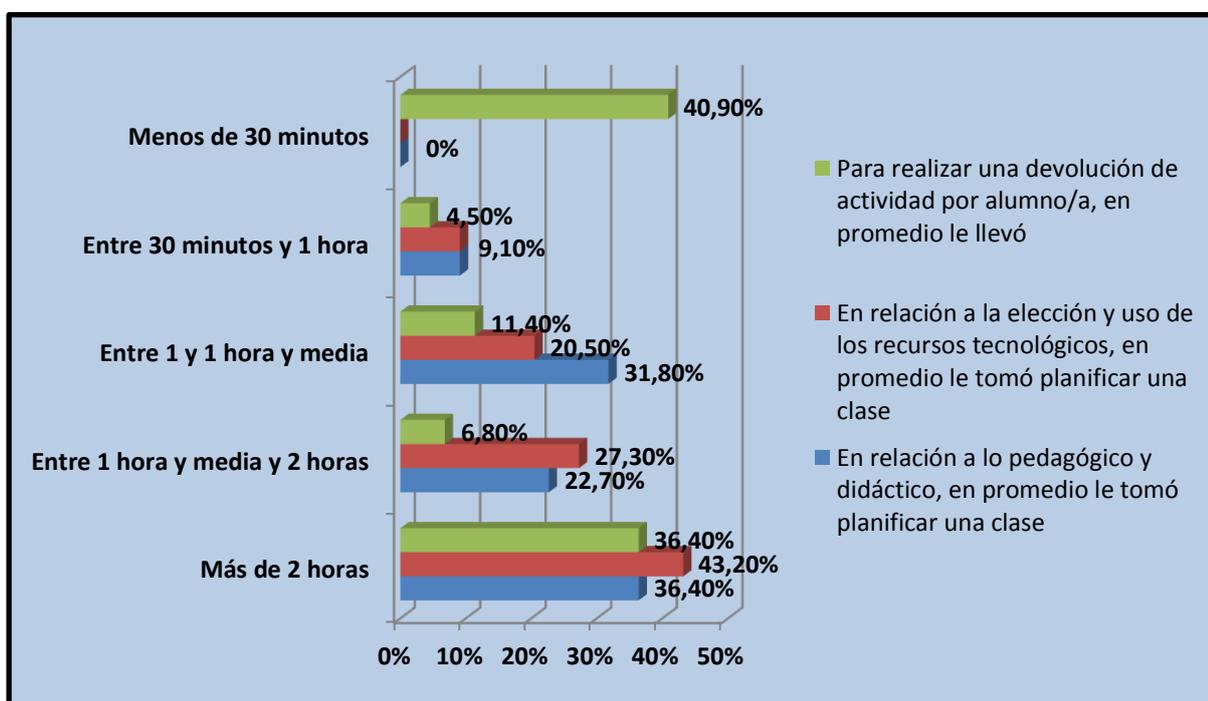
⁵¹ Arnold distingue entre el “saber cómo”, en un sentido *débil* y *fuerte*; el *débil* se relaciona con una persona que realiza una acción motriz de forma adecuada, pero no puede describir ni explicar cómo lo hizo; en cambio, en un sentido *fuerte*, cuando se le pregunta de la acción, puede proporcionar una relación descriptiva, clara y penetrante de cómo se hizo (1997).

⁵² Furman, por su parte, distingue al aprendizaje inerte que es aquel que se aprende de forma superficial, repetitiva y memorística, y por sus características es un conocimiento de corto plazo en nuestro cerebro; en cambio el aprendizaje profundo es aquel saber que se puede explicar, brindar ejemplos, establecer conexiones o asociaciones, por lo tanto, genera transferencia y, por sus características, perdura a largo plazo en nuestro cerebro (2021).

docente para afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y desde la percepción del tiempo que utilizaron los alumnos para afrontar mencionado proceso: “entre los obstáculos apreciados, destaco la combinación de hogar/trabajo, la extensión de la carga horaria (sin horarios...), la sobrecarga etc.”; “tiempo en el desarrollo y presentación de cada actividad”.

Para el análisis cuantitativo, la presente subdimensión contó con 3 ítems: “en relación a lo pedagógico y didáctico, en promedio le tomó planificar una clase”; “en relación a la elección y uso de los recursos tecnológicos, en promedio le tomó planificar una clase”; “para realizar una devolución de actividad por alumno/a, en promedio le llevó”. Cabe aclarar que todos los ítems en la presente subdimensión tienen escala de respuesta tipo Likert (“más de 2 horas”; “entre 1 hora y media y 2 horas”; “entre 1 y 1 hora y media”; “entre 30 minutos y 1 hora” y “menos de 30 minutos”). A continuación, se expondrá un gráfico.

Gráfico N.º 12: Diagrama de barras que contempla la subdimensión tiempo, en la Formación docente del profesorado de EF en el nivel Superior no universitario en el sur de Tucumán en tiempos de ASPO
Fuente: Elaboración propia



Se puede interpretar en este gráfico que hubo una considerable implicación temporal en el quehacer docente; “en relación a lo pedagógico y didáctico, en promedio le tomó planificar una clase”, se observa que la mayor proporción de docentes destacó como clase

modal al máximo tiempo sugerido como alternativa de respuesta “Más de dos horas”, le siguen en considerable porcentaje “Entre 1 y 1 hora y media” y “Entre 1 hora y media y 2 horas”. Por otro lado, “En relación a la elección y uso de los recursos tecnológicos, en promedio le tomó planificar una clase”, también la mayor proporción de docentes eligieron como clase modal al máximo tiempo sugerido “Más de dos horas”, pero le siguieron en porcentaje, las alternativas de respuesta “Entre 1 hora y media y 2 horas” y “Entre 1 y 1 hora y media”; en cambio, en el ítem “Para realizar una devolución de actividad por alumno/a, en promedio le llevó”, la proporción mayoritaria de docentes se expresó en dos alternativas de respuesta temporalmente distantes, de acuerdo a la escala sugerida; en la clase modal “Menos de 30 minutos”, el cual fue el menor tiempo establecido y le siguió con un 4 % menos la alternativa de respuesta de máximo valor temporal “Más de dos horas”.

Los resultados expresados dan cuenta que los docentes participantes en este estudio, tuvieron una implicación temporal considerable en el contexto de virtualización por emergencia. En la mayor proporción de docentes, el tiempo que los mismos involucraron en cuestiones pedagógicas y tecnológicas, fue el mayor tiempo sugerido en la escala. Por lo tanto, los docentes dedicaron mucho tiempo extracurricular para afrontar una educación mediada por la virtualidad.

Subdimensión evaluación

Esta subdimensión responde a los medios virtuales u online que estableció el docente para comunicarse y evaluar el proceso educativo; podrían identificarse, de forma genérica, las plataformas, sitios y aplicaciones. En primera instancia, se procederá a presentar los resultados cuantitativos por medio de la siguiente tabla, y en segunda instancia, los resultados cualitativos; a estos últimos se los dividirá en dos temas: evaluación de contenidos teóricos y evaluación de contenidos prácticos.

Tabla N.º 9: Tabla sobre los resultados porcentuales de ítems que comprenden a la subdimensión evaluación, en la Formación docente del profesorado de EF en el nivel Superior no universitario en el sur de Tucumán en tiempos de ASPO

Fuente: Elaboración propia

Evaluación mediante	Nunca	Poco	Regularmente	Bastante	Siempre
Videoconferencias (Zoom, Google Meet, Skipe, Facebook live, etc.)	11,4%	6,8%	15,9%	47,7%	18,2%
WhatsApp (textos, audios, imágenes, enlaces, etc.)	36,4%	6,8%	15,9%	15,9%	25%
Redes sociales (Facebook, Instagram, Telegram)	79,5%	9,1%	4,5%	0%	6,8%
Aulas virtuales (Infod, Classroom, etc.)	47,7%	13,6%	13,6%	18,2%	6,8%
Correos electrónicos (Hotmail, Yahoo, Gmail, etc.)	36,4%	4,5%	11,4%	27,3%	20,5%
Llamadas telefónicas	70,5%	11,4%	4,5%	4,5%	9,1%
Aplicaciones para editar texto, imágenes, vídeos, etc.	18,2%	15,9%	22,7%	22,7%	20,5%

Como se aprecia en esta tabla, la mayor proporción de docentes evaluó por medio de plataformas de videoconferencias, la clase modal “Bastante” y las dos alternativas de respuesta siguientes en porcentaje “Siempre” y “Regularmente” así lo determinaron. Por su parte, la red social WhatsApp, fue considerada por la mayor proporción de docentes con la clase modal “Nunca”, pero le siguieron en proporción menor tres alternativas de respuesta que están vinculadas con su utilización para instancias evaluativas “Siempre”, “Bastante” y “Regularmente”. Las llamadas telefónicas, aulas virtuales y las redes sociales Facebook, Instagram, Telegram no fueron utilizadas por una considerable proporción de docentes; esto fue expresado por la clase modal “Nunca”. Los correos electrónicos al igual que la red social WhatsApp —mencionada con anterioridad— fue considerada por la mayor proporción de docentes con la clase modal “Nunca”, pero a comparación de WhatsApp, le siguieron en proporción menor las alternativas de respuesta “Bastante”, “Siempre” y “Regularmente”. Por último, en las aplicaciones para editar texto, imágenes, vídeos, etc. la mayor proporción de docentes estableció una clase bimodal, entre las alternativas de respuesta “Regularmente” y “Bastante”; con un leve menor porcentaje le siguió la alternativa “Siempre”.

Para interpretar las opiniones de los docentes en relación a la subdimensión evaluación, se acudirá a los testimonios, los cuales fueron divididos en evaluaciones de contenidos teóricos y evaluaciones de contenidos prácticos.

Evaluación de contenidos teóricos

Al estar atravesados por la virtualidad, con frecuencia los docentes optaron por evaluar en plataformas de videoconferencias, tales como Zoom o Google Meet, las propuestas evaluativas que correspondieron a formatos de trabajos prácticos, parciales y exámenes finales, “con el propósito de afianzar los contenidos teóricos, realizamos encuentros vía Zoom, donde los alumnos exponían los trabajos realizados tanto individual como grupalmente”, “se evaluó los contenidos a través de TP individuales conectados a través de Zoom”, “evalué parciales, coloquios orales en videoconferencias en fechas y horarios acordados por Google Meet”.

Pocos docentes evaluaron teóricamente por medio de plataformas pedagógicas virtuales (también llamadas aulas virtuales); “la evaluación fue a través de la realización del trabajo de campo virtual, aplicando en el mismo, los contenidos abordados a través de entrevistas y encuestas virtuales a diferentes actores de una institución educativa en particular”. Y, particularmente, solo un docente, tomó la iniciativa de evaluar en la plataforma propuesta por el Instituto Nacional de Formación Docente⁵³ “los contenidos teóricos los evalué por el nodo del INFOD”.

Los resultados expresados en los dos párrafos anteriores coinciden con algunos de los resultados cuantitativos expuestos con anterioridad. Por otro lado, los docentes implementaron una diversidad de propuestas para evaluar los contenidos teóricos; algunos de ellos lo hicieron de forma integral, considerando todo el proceso de enseñanza y aprendizaje: “se evaluó de forma integral, el recorrido de los alumnos, su participación, y el grado de comprensión que llegó a adquirir en el cursado de los contenidos conceptuales. Asimismo, como se aplican en el contexto actual, a través de estudios de casos y puestas en escena de conceptos”. En cambio, otros colegas consideraron criterios evaluativos sumativos y finales: “utilicé cuestionarios online con formato de *multiple choice*”, “evalué mediante cuestionarios abiertos”. Un grupo menor de docentes consideró un formato de producción determinado: “evalué con la elaboración de proyectos, integrando todos los contenidos vistos. Propuse una elaboración de una secuencia didáctica”.

Antes de recabar los testimonios de los colegas, se preveía que las aplicaciones evaluativas en instancias teóricas podrían ser variadas, pero la realidad nos encuentra con solo

⁵³ El INFOD es el Instituto Nacional de Formación Docente, organismo que planifica y ejecuta políticas orientadas al perfeccionamiento y capacitación en la formación docente inicial y continua en las 24 jurisdicciones del país.

dos —Quizizz y Google Forms—: “por medio de aplicaciones como Quizizz y Google Forms evalué a mis estudiantes”.

Evaluación de contenidos prácticos

El recurso tecnológico que utilizaron los docentes con mayor asiduidad para evaluar los contenidos prácticos de las materias fueron los videos. Por un lado, se pueden destacar propuestas para que los estudiantes produzcan insumos audiovisuales: “se evaluó con videos de canciones y juegos producidas por los estudiantes”, “la parte práctica se evaluó a partir de dinámicas de taller, por ejemplo, mediante la elaboración de un video individual en el que debían explicar cómo trabajarían características de la oralidad y de la escritura en una clase de educación física”. Por otro lado, algunos docentes viraron hacia insumos que requerían únicamente la reproducción y el análisis del contenido de los videos sugeridos: “en el caso de la materia práctica 1, realizamos un trabajo que incluía observación de una clase de Rugby (YouTube)”. Algunos docentes combinaron las herramientas tecnológicas de videos y videoconferencia en modalidades asincrónicas y sincrónicas: “los contenidos prácticos los evalué por medio de videos didácticos que les pedí realizar a los alumnos de forma asincrónica; y de forma sincrónica en la videoconferencia por medio de ejercitaciones analíticas de los fundamentos técnicos de los deportes en espacios reducidos, considerando el espacio físico del hogar de los alumnos”, “se evaluó a través de videos o trabajos prácticos por videoconferencias en vivo teniendo en cuenta algunos contenidos”. Un enseñante remarcó que la única forma de evaluar es por videoconferencia en vivo: “evalué a través de videoconferencia ya que fue la única manera de poder evaluar en tiempo real”.

Dimensión perspectivas de la formación docente en EF a partir del ASPO

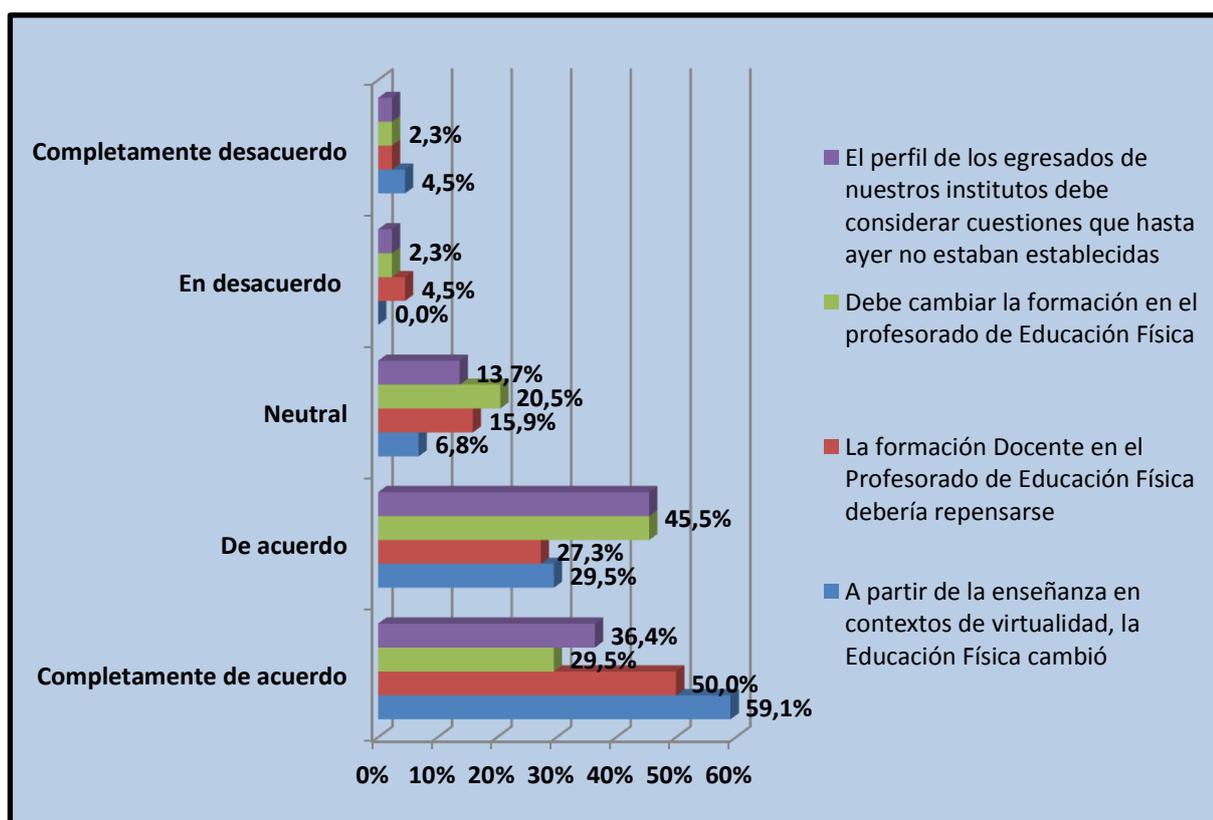
Antes de comenzar a desandar los resultados de esta dimensión, se aludirá a los objetivos específicos que se relacionan con ella: reconstruir las apreciaciones docentes, sobre la formación docente en el profesorado de Educación Física, a partir del ASPO, y comprender, desde la perspectiva docente, los posibles cambios en el área específica de la Educación Física, por la enseñanza mediada por la tecnología.

Esta dimensión responde a la perspectiva del docente sobre las posibles reorientaciones del campo disciplinar de la Educación Física y de su formación docente. En primera instancia, se procederá a exponer los resultados cuantitativos de la dimensión y, en segunda instancia, los resultados cualitativos, que se dividen, a su vez, en dos temas:

reorientaciones en la formación docente de Educación Física y posibles cambios que se instauren permanentemente en la formación del profesorado.

Para el análisis cuantitativo, la presente dimensión contó con 4 ítems: “A partir de la enseñanza en contextos de virtualidad, la Educación Física cambió”; “La formación docente en el profesorado de Educación Física debería repensarse”; “Debe cambiar la formación en el profesorado de Educación Física” y “El perfil de los egresados de nuestros institutos debe considerar cuestiones que hasta ayer no estaban establecidas”. Cabe aclarar que todos los ítems en la presente dimensión tienen escala de respuesta tipo Likert (completamente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo y completamente en desacuerdo). A continuación, se expondrá el gráfico de la mencionada dimensión.

Gráfico N.º 13: Diagrama de barras que contempla la dimensión perspectivas de la formación docente en EF a partir de ASPO
Fuente: Elaboración propia



En este gráfico de barras se puede apreciar que la mayor proporción de docentes opina que la Educación Física como campo disciplinar, el perfil de egresado de la carrera y su formación docente “debe repensarse, reorientar su rumbo y cambiar, después de haber pasado

por un contexto de virtualización de emergencia”. Los valores modales de las alternativas de respuesta “Completamente de acuerdo” y “De acuerdo” así lo establecen.

Al conocer los datos cuantitativos, se apreciaría conveniente interpretar los testimonios de los protagonistas para, de alguna manera, vislumbrar el camino de la reorientación de la Educación Física como campo disciplinar en la formación docente.

Reorientaciones en la formación docente de Educación Física

Algunos docentes en particular interpretan que habrá cambios en la formación de Educación Física, pero se aprecian ideas vagas o argumentos poco claros que sostengan la afirmación: “habría que plantearse formas en enseñanza y aprendizaje que tengan que ver con distanciamientos, adaptándolo a espacios y cantidad de alumnos en los deportes colectivos”; “quizás sea conveniente cambiar en algunas cosas sobre todo en relación al campo de la formación específica”. Se considera que tal vez, estos argumentos tienen relación con la incertidumbre que generó el contexto de ASPO y la falta de producción académica hasta el momento en que se relevó el instrumento de recolección de datos.

Un importante grupo de docentes argumentó que las reorientaciones profundas en la formación del profesorado deben venir de la mano de las TIC y de nuevos formatos de enseñanza en la modalidad virtualidad: “está situación exigió pensar nuevas formas de enseñar y aprender. Uso y manejo de TIC”; “la actual situación de pandemia, nos mostró que la modalidad de enseñanza virtual debe incorporarse, no sólo como un medio alternativo, sino también como un medio eficaz para formar futuros docentes, exigiéndonos propuestas pedagógicas de calidad”; “es necesario incorporar en la formación docente la alfabetización digital, para crear docentes capaces de afrontar los avatares que se plantean en un mundo globalizado”. Cabe mencionar que el Diseño Curricular de la carrera de Educación Física en la provincia de Tucumán contempla en el segundo año la materia Tecnología de la Información y la Comunicación” (TIC), y en tercer año, Producción de Recursos Didácticos y Digitales para la Enseñanza (Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2014). No obstante, es evidente que el conjunto de docentes sugiere una reorientación de los espacios mencionados y la extensión curricular en los cuatro años que comprenden a la carrera.

La inédita situación llevó a reflexionar a los docentes sobre la importancia de las experiencias vivenciadas: “esta situación nos dejó enseñanzas y saberes que seguramente plantearán un antes y un después en la vida pedagógica del docente”; “se acumularon nuevas experiencias y prácticas diferentes para enseñar, que seguramente quedarán incorporadas en las formas de enseñanza”. De acuerdo con los testimonios, se interpretaría conveniente

rescatar las innovadoras experiencias que dejó la enseñanza en formato virtual, ya que esto permitiría generar un cuerpo de saberes tecnológicos aplicables a los tres campos de la formación docente del profesorado. Un docente propuso: “esta situación dará frutos positivos, al implementar modelos de aprendizajes nuevos como el aula invertida”. Lewin (2020) sostiene que el aula invertida es la combinación de la modalidad presencial con la modalidad a distancia, donde la enseñanza debe ser pensada para las necesidades de cada alumno, en la individualidad, donde el docente es un guía para el aprendizaje interactivo y profundo, y la enseñanza se basa en los nuevos conocimientos tecnológicos. La autora también destaca que en tiempo de pospandemia, la enseñanza debe dejar atrás lo clásico y tradicional, pensado e ideado para otros tiempos de la educación, y debe abrirse a un nuevo formato, acorde a las nuevas necesidades pedagógicas que proyectan a nuevas líneas del conocimiento y a los nuevos oficios.

Se interpreta conveniente destacar que una cantidad considerable de docentes no cree que se reorientará la formación del profesorado, y tienen una postura opuesta a ello: “no cambiará la formación, ya que el profesorado de Educación Física necesita de la presencialidad. Con los cuidados de bioseguridad que la misma requiere”; “la Educación Física no debe cambiar; debe continuar con su camino en la presencialidad”; “no tengo mucha experiencia, pero creo que la presencialidad en esta carrera es de suma importancia”; “particularmente en el campo de la Educación Física, no debemos de perder el foco de las prácticas corporales con otros para la formación integral del ser humano”. Como se puede apreciar, los testimonios expresan una mirada en contra de la “no presencialidad” por la singularidad entorno a las prácticas corporales y deportivas propias del área. Más que una rotunda oposición a la reorientación en la formación docente, los enseñantes no interpretaron la posibilidad de un aula invertida o combinación de modalidades como una vía de transformación.

Posibles cambios que se instauren permanentemente en la formación del profesorado

Según los resultados de esta indagación, para la mayoría de los docentes, los cambios que pueden quedar instalados de manera permanente son aquellos que tuvieron relevancia formativa en el tiempo de ASPO, y tienen relación con los saberes tecnológicos de las aulas virtuales, plataformas de videoconferencia y aplicaciones: “las aulas virtuales en el futuro serían herramientas muy útiles que se deberían usar para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje”; “pienso que la modalidad sincrónica por medio de

videoconferencias puede ser un medio alternativo para brindar clases”; “afiche digital, la producción de un Padlet para que los alumnos suban videos o PowerPoint de lo que estudiaron; son nuevos formatos de exposición que probablemente podrían aportar a nueva formación docente”. Algunos docentes encontraron en los recursos y medios tecnológicos una alternativa válida para complementar sus formas de enseñar: “expliqué en pizarra por videoconferencia cuestiones específicas de la táctica de juego que lo hacía en la presencialidad, tal vez, la enseñanza de ciertos conocimientos pueden medirse en la virtualidad”; “una alternativa que utilicé y me parece que instalaré de forma permanente, son las citas pedagógicas con alumnos que tienen necesidad de apoyo en un tiempo extracurricular por medio de una plataforma virtual”.

Un docente apuntó a la participación familiar como una estrategia significativa en la formación del estudiante: “la participación de familiares haciendo una coreografía, describiendo una canción, involucro una participación del vínculo núcleo del alumno, en la formación del estudiante, esto me parece puede ser significativo en la formación docente”. Como autor de esta tesis, se interpretó valioso este aporte; ya que ha criterio de apreciación personal, se argumenta, que el intentar combinar los vínculos pedagógicos de la formación docente con los vínculos afectivos de la familia, colaboran a la formación integral del sujeto.

Un grupo reducido de docentes aportó una mirada reflexiva a los posibles cambios que pueden suceder de manera permanente en la carrera: “creo q esta situación nos permite repensar nuestro rol docente sobre estas nuevas generaciones que demandan desde otro lugar el saber”; “todo recurso nuevo utilizado brindó una mirada más amplia a los estudiantes”; “decisivamente, los cambios que se hicieron en todos los espacios, sin dudas van a influir en la formación del Profesorado”.

En este capítulo, se abordaron los resultados de la presente tesis investigativa, considerando los objetivos específicos y la metodología seleccionada de triangulación concurrente; se analizaron datos cuantitativos y se interpretaron cualitativamente los testimonios de los protagonistas. De esta forma, se analizó al fenómeno educativo integralmente, por medio de tres dimensiones de estudio: entornos digitales y virtuales, intervenciones didácticas y perspectivas de la formación docente en Educación Física a partir del ASPO, con sus correspondientes subdimensiones y temas.

En las siguientes páginas, se presentarán las discusiones y consideraciones finales de esta tesis investigativa.

TERCERA PARTE
A MODO DE CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Capítulo 9

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se plantea al inicio de esta tesis uno de los propósitos principales que movilizó la investigación, fue intentar interpretar cómo los docentes afrontaron desde la virtualidad, disciplinas orientadas a los saberes, capacidades y habilidades propias de las prácticas corporales y deportivas en la formación del profesorado de Educación Física; ya que la situación inédita planteó la necesidad de apelar a otros formatos para sostener la interacción pedagógica con sus estudiantes.

En este sentido, se planteó conocer e interpretar la *realidad pedagógica* que experimentaron los docentes al tener que acudir a entornos digitales y virtuales para concretar intervenciones didácticas en el contexto de emergencia que se generó con la pandemia. Conjuntamente se pretendió también conocer la incidencia o no de este contexto en la perspectiva sobre la formación docente en Educación Física.

Los resultados expuestos detalladamente en el capítulo anterior muestran algunas cuestiones para ser analizadas y discutidas, a la luz de los objetivos y marco de referencia del presente trabajo. Para ello elegimos hacer foco en aspectos relevantes, que se presentan a continuación:

1) Falta o insuficiente conocimiento y dominio de los entornos digitales y virtuales

Esta situación fue señalada ampliamente en el estudio como un obstáculo para la enseñanza en contexto de virtualización de emergencia e implicó para los docentes un esfuerzo considerable de aprendizaje. Resultados similares hallaron Picón, Gonzalez de Caballero y Paredes Sánchez (2020) y Tejedor, Cervi, Tusa y Parola (2020). Mientras que en la investigación realizada por Portillo Peñuelas, Castellanos Pierra, Reynoso González y Gavotto Nogales (2020) se puntualiza que la mayoría de los docentes recibieron formación en educación a distancia antes del ASPO, con recursos que son propios de los aprendizajes sincrónicos y asincrónicos.

Es de destacar que la mayoría de los consultados en nuestra investigación señala que aprendió de forma intuitiva a *dominar* los entornos digitales y virtuales, es decir, explorando y experimentando. Alfonzo Marín, Enríquez Caro y Alcívar Pico (2020), consideraron preocupante el tiempo que dispuso el docente para el dominio de entornos digitales y virtuales; lo cual fue señalado en la presente investigación. Efectivamente los docentes afirman haber *invertido* mucho tiempo extracurricular para poder elegir, dominar e implementar los recursos tecnológicos más aptos y, de esta manera, organizar sus planificaciones y clases. Estos saberes tecnológicos provinieron de diversas fuentes:

familiares, colegas de trabajo, guías tutoriales online, pero preferentemente el aprendizaje fue como dijimos, por exploración y experimentación.

Por lo expuesto se considera que al no contar con conocimientos previos suficientes orientados a los saberes tecnológicos es de esperar que los docentes replicaran un modelo de enseñanza pensado para la presencialidad, sin acudir a los múltiples entornos digitales y virtuales. De acuerdo a estos resultados habría una estrecha relación entre la falta de capacitación docente sobre recursos y medios tecnológicos antes de la pandemia y la implementación de una serie de aplicaciones o plataformas en línea pensadas en modalidad a distancia para interactuar con sus alumnos. Sumado a esto hay que considerar otro obstáculo señalado por los docentes respecto a los problemas de **conectividad y su costo**, falta de dispositivos apropiados y en condiciones óptimas. Al respecto, Miguel Román (2020) y Picón, Gonzalez de Caballero, & Paredes Sánchez (2020) sostienen que los problemas de conectividad incidieron negativamente en la igualdad de oportunidades. Para acceder a la comunicación sincrónica y asincrónica se necesita de señal, lo cual se dificultó, por ejemplo, en zonas rurales. Y, para presenciar instancias de clases regulares y exámenes, los docentes y estudiantes tuvieron que afrontar costos adicionales para acceder a datos móviles o redes de conexión. Según los docentes consultados, esto generó desigualdad de oportunidades para acceder al formato de enseñanza virtual. En este sentido, también señalan que algunos estudiantes de la carrera de Educación Física del sur de la provincia de Tucumán necesitaron trabajar para sostener sus hogares en este tiempo de pandemia y, tal vez, aparte de cubrir las necesidades familiares básicas insatisfechas, intentaron solventar los gastos del formato virtual de enseñanza.

En función de lo desarrollado hasta aquí y teniendo en cuenta lo señalado en el punto 5.2 que la intervención didáctica “toda actuación del profesor con la intencionalidad de educar y enseñar” (Delgado Noguera & Camacho, 2002), desde una postura de mediador y ayuda del aprendizaje del alumno resulta plausible pensar que esta falta o insuficiente formación en los entornos digitales y virtuales factibles de ser usados en este contexto haya sido un obstáculo para que los docentes pudieran realizar la mediación pedagógica. En aquellos casos donde existió un mayor conocimiento y dominio de los saberes tecnológicos por parte de los docentes, se habría dado una mayor diversificación en los entornos digitales de diseño y presentación visual, tales como: fotos o imágenes, links o sitios Web, películas o vídeos; pero se destaca, que los de mayor consideración según los resultados obtenidos fueron: los libros, artículos en formato digital Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, PDF.

Por medio de estos entornos digitales, se buscó vincular a los estudiantes con la información y el conocimiento académico.

2) La importancia de lograr y mantener una comunicación lo más directa posible con los alumnos

En este sentido la red social Whatsapp aparece como la principal vía de comunicación pedagógica considerada por los docentes. Lo mismo se encontró en un relevamiento realizado por el Instituto de investigación y estadística de la asociación gremial de Entre Ríos (2020) y por Portillo Peñuelas, Castellanos Pierra, Reynoso González, & Gavotto Nogales, (2020).

De este modo las videoconferencias, mensajes de WhatsApp y correos electrónicos resultaron los más utilizados en una clara muestra de la necesidad de establecer interacción entre los actores institucionales. Una minoría acudió a las redes sociales tales como Facebook, Instagram, Telegram y los Foros, Wikis, Padlet u otra aplicación de trabajo colaborativo. Cabe mencionar que estos últimos entornos virtuales relacionados al intercambio de ideas y el debate, no fueron considerados ni mencionados por la mayoría de los docentes. Lo cual hubiera sido pertinente para el contexto de virtualización desde lo que Delgado Noguera, (2016) denomina “enfoque tecnológico”, donde los medios digitales, virtuales, E. learning (aprendizaje), M. learning (estoy aprendiendo), aprendizaje oblicuo, simulación considerandolos como herramientas o recursos de mediación (desarrollado en el punto 5.7).

Sin embargo, los testimonios obtenidos permiten inferir que se buscó/promoció el debate e intercambio de ideas en las clases sincrónicas a través de videoconferencias. Lo cual se inscribe dentro de *los métodos activos* (Blázquez Sánchez, 1999) donde -entre otros- se promueve la iniciativa, la reflexión y elaboración cognitiva por parte de los estudiantes.

Por ultimo, y retomando ideas del marco teórico se interpreta que los docentes consultados incorporaron diferentes herramientas virtuales correspondientes a la educación a distancia, a las tecnologías de la información y la comunicación para llegar a los hogares de sus alumnos lo cual implicó niveles de redefinición del aula como espacio pedagógico (Dussel, 2011). Con dificultades, poca o insuficiente formación pero privilegiando la comunicación pedagógica y la misión formadora.

3) Las intervenciones didácticas en contexto de virtualización de emergencia

Los resultados más relevantes permiten realizar algunas inferencias tales como:

3.a) **relativa diversificación de actividades durante la enseñanza** ya que los trabajos prácticos individuales y grupales y las guías de estudio fueron las dos más predominantes. En menor proporción incluyeron consignas que implicaron algún grado de devolución por parte de los alumnos. En consonancia con estos resultados, un informe del Instituto de Investigación y Estadística de la Asociación Gremial de Entre Ríos (2020) señala similitudes con presencia de actividades de diagnóstico y revisión. En el marco teórico señalábamos que la arquitectura de la clase es el andamiaje que le permite al docente afrontar, con cierto margen de estabilidad, los aspectos imprevisibles de la misma. Para ello se vale de diversos recursos, estrategias didácticas, actividades, formas básicas de comunicación, de transmisión de los contenidos que se van entrelazando durante la clase, a partir de una experticia conformada por conocimientos teóricos y saberes prácticos. Las actividades, las estrategias, las formas básicas de enseñar se pueden combinar de múltiples formas y ello dependerá, por un lado de la habilidad y creatividad del docente, por otro de la comprensión que el propio docente tenga de la materia a enseñar. La rigurosidad de su trabajo dependerá del manejo que tenga del contenido, de la comprensión de los procesos de aprendizaje, de la comprensión del contexto y del uso creativo y riguroso de formas básicas tales como la explicación, el diálogo, el interrogatorio, la demostración, el ejemplo, la analogía, entre otras (Sanjurjo L. O., 2011). Cabe preguntarnos si esta diversificación relativa de actividades es consecuencia de lo restrictivo del contexto de virtualidad y también de la dificultad de recrear una práctica docente asentada en saberes teóricos y prácticos, rutinas, intuiciones, etc. construidas a lo largo de la vida personal y la socialización profesional en un contexto de urgencia. La construcción de la profesionalidad docente lleva tiempo, requiere de una reflexión sobre y en la acción, antes, durante y después de la propia práctica. Esto supone obstáculos y resistencias esperables y plantea la necesidad de acompañamiento institucional para ayudar a los docentes en la toma de decisiones. ¿Habrán sido suficientes esos apoyos?

3.b) adecuación, reducción y ¿ausencia? de contenidos en el contexto de virtualidad

En el gráfico N°: 10 donde se muestran resultados cuantitativos se puede apreciar que los docentes mayoritariamente responden que *adecuaron* los contenidos y que no habrían quedado “*casi*” contenidos sin ser abordados.

En otra parte de la indagación realizada se pudo establecer que las **prácticas corporales deportivas individuales y colectivas vinculadas a contenidos específicos** fueron abordadas por medio de encuentros sincrónicos en plataformas de videoconferencias, y asincrónicos, utilizando como principal soporte tecnológico, videos e imágenes que eran compartidos por redes sociales y canales de YouTube. A través de estos soportes audiovisuales, los docentes propusieron reproducir modelos de contenidos técnicos, tácticos y estratégicos. Algunos docentes editaron y crearon sus propios videos, acordes con las posibilidades materiales y espaciales de cada estudiante, y otros docentes propusieron compartir sitios online específicos de las disciplinas corporales y deportivas.

De acuerdo con las respuestas obtenidas los contenidos específicos de la Educación Física que fueron relegados en este formato de enseñanza virtual tienen fuerte relación con características identitarias del área: nada más y nada menos que la preciada “acción práctica”,. El estudiante de la carrera no vivenció en sus clases el “saber cómo”, por lo tanto, ni él mismo ni sus docentes formadores pudieron contemplar si ese conocimiento disciplinar específico se distinguió como “fuerte” o “débil”, “profundo” o “superficial” en el tiempo que duró el ASPO. Se podría interpretar, entonces, que no solamente quedaron relegados contenidos específicos, sino parte de la formación académica como futuros docentes y, tal vez, esto se vea reflejado en los resultados evaluativos o, más grave aún, en su futuro profesional.

Las decisiones metodológicas que tomó el docente para el abordaje de contenidos, se inclinaron levemente más hacia las actividades de reproducción y descripción que a actividades de producción y elaboración.

Por otro lado, los docentes no consideraron métodos de enseñanza que complementen o auxilien la formación específica, tales como los enfoques basados en las competencias, enseñanza interdisciplinar; ni estrategias que provengan de áreas del conocimiento complementarias a la formación docente, tales como neurociencias, inteligencia emocional, manifestaciones actuales de las prácticas corporales o nuevas tendencias deportivas, entre otras que se interpretan de vigencia en el campo de la enseñanza de la Educación Física.

3.c) tiempo: costo personal vs aprendizaje profesional

Respecto al análisis del tiempo como subdimensión de estudio, los docentes tuvieron una implicación temporal significativa; que en mayor medida se relacionó a la elección y uso de los recursos tecnológicos, considerándose también el tiempo que los mismos se involucraron en la organización pedagógica y didáctica de sus clases; por otra parte, los docentes valoraron con menor implicancia temporal, a la devolución de actividades por

alumno. De acuerdo a lo mencionado, se puede destacar el involucramiento de los docentes al momento de afrontar la virtualidad. Una realidad en este contexto de ASPO, que se ocultó detrás de las pantallas, fue el tiempo que debió invertir el docente para explorar y aprender, incurriendo en sucesivos ensayos y errores hasta llegar a consolidar un conocimiento sobre los entornos digitales y virtuales.

Desde una mirada crítica de la calidad educativa de los saberes tecnológicos adquiridos, nos surgen estos interrogantes: ¿los entornos digitales y virtuales fueron utilizados como soportes tecnológicos para presentar actividades y brindar clases únicamente? O ¿también sirvieron para intercambiar ideas, reflexionar e interactuar?; ¿a través de ellos se pueden viabilizar acciones innovadoras para la enseñanza?

3.d) ¿La evaluación en tiempos de pandemia nos retrotrajo a las raíces?

En la presente investigación, los docentes por un lado evaluaron preferencialmente por medio de plataformas de videoconferencias de forma sincrónica —estos datos fueron expresados según el análisis cuantitativo—. Los contenidos teóricos fueron evaluados a través de distintas situaciones y momentos; 1) evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, 2) evaluación final y 3) evaluación de producciones, a través de la elaboración de proyectos —esta última fue la menos utilizada—. Para estos tres tipos de evaluación de los contenidos teóricos, solo se implementaron dos aplicaciones: Quizizz y Google Forms.

Por otra parte, en la evaluación práctica propusieron principalmente elaboración y producción de vídeos. La implementación como recurso de este soporte audiovisual, puede tener relación con la apreciación docente sobre el gesto corporal en movimiento. Según Gómez Baldomar (2017), la educación física se transmite un tipo de conocimiento centrado en el cuerpo y su movimiento. Este tipo de conocimiento es sobre todo un saber de tipo práctico, pues se centra en los procedimientos corporales y motrices que los alumnos necesitan aprender en su proceso de sociabilización; aprendizaje que es a la vez interiorización de formas culturales y exteriorización de posibilidades personales. Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2016) citan a Cagigal (1982) para argumentar que la especificidad de educación física dentro de la tarea educativa general sería el movimiento, esto es, la educación física, frente a otros quehaceres educativos, sería la acción educativa por el movimiento (o *a través* del movimiento, o *centrada* en el movimiento).

3.e) la metodología de enseñanza entre lo clásico y lo nuevo

En relación a la metodología de enseñanza, Gómez Baldomar, (2017) argumenta que el profesorado de Educación Física se encuentra atravesado por la prevalencia del modelo centrado en la enseñanza disciplinar, orientada según una legitimación deportista en la cual el paradigma mecanicista referido al cuerpo y la motricidad tienen una fuerte consistencia. En la presente investigación, se aprecia en los testimonios docentes orientados a la interpretación cualitativa, que la metodología de enseñanza abordada en las prácticas corporales deportivas individuales y deportivas, fueron las actividades y ejercitaciones analíticas; por medio, de la realización específica de un gesto técnico, movimientos tácticos y estratégicos. Por su parte, los resultados de los datos cuantitativos, coinciden al expresar, que se evidencia una inclinación hacia las actividades de reproducción y descripción, en vez, de actividades de producción y elaboración.

En consonancia con lo expuesto, en una de las pocas investigaciones que se pudo recabar sobre la Educación Física en tiempos de ASPO, de Alfonzo Marín, Enríquez Caro, & Alcívar Pico, (2020) se destaca al espectro de los estilos de enseñanza de “mando directo”, como una de las principales estrategias metodológicas de enseñanza utilizadas; lo cual difiere con los testimonios docentes relevados cualitativamente, donde se destacan a los estilos de enseñanza cognitivos de descubrimiento guiado y resolución de problemas como estrategias metodológicas de enseñanza preferenciales. De acuerdo a las nuevas demandas y necesidades educativas actuales, Delgado Noguera, (2016) propone una nueva ecología de los estilos de enseñanza, en la cual se desarrolle una multiplicidad de estilos centrados en el contexto de enseñanza, es decir, implicar una mezcla o mestizaje de estilos, de acuerdo con la necesidad de cada sujeto o grupo clase, considerando los nuevos medios tecnológicos como herramientas o recursos de mediación.

4) Perspectivas de la formación docente en Educación Física a partir del tiempo de ASPO

La mayor proporción de docentes opina que la Educación Física como campo disciplinar, el perfil de egresado de la carrera y su formación docente “debe repensarse, reorientar su rumbo y cambiar, después de haber pasado por un contexto de virtualización de emergencia”.

Según los testimonios de los docentes, las posibles reorientaciones en la formación docente del profesorado de Educación Física deben venir de la mano de la incorporación de

entornos digitales y virtuales que tuvieron relevancia en el tiempo de ASPO, tales como aulas virtuales, plataformas de videoconferencias y aplicaciones de edición y producción. Y estos saberes tecnológicos tienen que estar condensados en espacios curriculares que recorran los cuatro años de la carrera.

Es conveniente destacar que una cantidad importante de docentes se opone rotundamente a la “no presencialidad” en espacios curriculares específicos relacionados con las prácticas corporales deportivas individuales y colectivas por considerarse a la presencialidad prioritaria y esencial en la formación del estudiante de la carrera de Educación Física.

En los testimonios docentes, se aprecia conveniente rescatar experiencias innovadoras en el formato de enseñanza virtual para, a través de estas, se construya un cuerpo de conocimientos tecnológicos, aptos para ciertos espacios curriculares de la carrera.

De acuerdo con lo mencionado, las experiencias vivenciadas en el contexto de virtualización de emergencia, con la implementación de la modalidad de clases a distancia, podrían colaborar a potenciar el rol docente y fortalecer la formación docente del profesorado, brindándoles a estos protagonistas una mirada amplia y actualizada del fenómeno educativo, donde los saberes tecnológicos complementen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La formación docente tiene que tener una mirada emancipadora, crítica y reflexiva, que promueva aprendizajes significativos, con intencionalidad innovadora para, de esta manera, desarrollar un proyecto educativo común (Medina y Domínguez, 1989).

Capítulo 10
A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

En el presente capítulo, me tomaré el atrevimiento de escribir las siguientes líneas en primera persona.

Cuando empecé a recorrer este camino investigativo me planteé dos interrogantes, que interpreté en aquel momento, que serían vitales para elegir investigar ésta temática o no ¿Dónde busco información oficial sobre la COVID-19 y sobre las normativas a nivel nacional y jurisdiccional del tiempo de ASPO? ¿Existirán ya investigaciones sobre la temática, visto que la situación es inédita? pero la realidad, me situó en un interrogante un poco más complejo a nivel personal y profesional en el que me gustaría explayarme ¿Cómo hago para investigar este fenómeno y a la vez seguir ejerciendo mi labor docente? reflexionar y actuar sobre este último interrogante, fue crucial, para decidirme a emprender este camino investigativo o no; puesto que interpreté que para conocer la formación docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de ASPO, debía entregarme de lleno —en cuerpo y alma— a indagar, en el momento preciso en que se estaba desarrollando el fenómeno educativo en el contexto de virtualización por emergencia.

Esta dedicación contó con dos aristas claves, la primera se relacionó con lo profesional, debía emprender un camino investigativo sobre un fenómeno educativo extraordinario, y a la vez, sostener mi labor docente; ambas acciones profesionales, tendrían que realizarse en tiempos simultáneos; por lo tanto, la dedicación temporal que debía afrontar, era full time —tiempo completo— todo mi tiempo, debía invertirlo en pos del trabajo investigativo; y acá entra en juego la segunda arista, mi tiempo personal; el cual involucró no tan solo actividades de ocio y tiempo libre con mis afectos, sino situaciones de presencia y acompañamiento para con mis seres queridos: internación de mi señora, nacimiento prematuro de mi hijo y su posterior internación por 2 meses con riesgo de vida, fallecimiento de amigos, entre otros. A pesar de estos sucesos emocionales dolorosos, no debía descuidar el rumbo de la investigación, pues el fenómeno estaba ocurriendo, y no podía obviar su estudio. A modo de experiencia, el proseguir con el trabajo investigativo, me dio fuerzas para afrontar los sucesos personales complejos, y también me ayudaron a mantenerme de pie para poder culminar con esta tesis investigativa.

Debido a mi labor docente en el profesorado de Educación física a cargo de materias vinculadas a las prácticas corporales deportivas, tales como: prácticas acuáticas, vóleibol y fútbol. En los tiempos de ASPO, me vi interpelado en mi práctica docente por las demandas del contexto de virtualización de emergencia, al igual que los docentes a los cuales indagué. Esto implicó redoblar mi atención en la vigilancia epistemológica de esta indagación, para

guardar distancia como investigador e interpretar los resultados desde la perspectiva de los docentes indagados, aislando así mi propia experiencia docente.

Un interrogante recurrente al episodio vivido, no podría faltar en estas reflexiones: ¿y si ocurriese otro tiempo de ASPO? ¿que cambiaría como docente? Trataría de complementar los entornos digitales y virtuales que por experiencia pedagógica e investigativa otorgada por esta tesis, resultaron verdaderamente útiles para la formación docente del profesorado, considerando desde el primer momento los saberes orientados a las prácticas corporales deportivas de cada disciplina. Por lo tanto, el camino recorrido en el contexto de virtualización de emergencia, con las nuevas actualizaciones tecnológicas y pedagógicas del momento que ocurriese el nuevo fenómeno, serían algunas de las huellas que intentaría seguir.

Al haber incursionado en este trayecto investigativo, considero que quedaron algunos interrogantes para ser estudiados en futuras investigaciones: ¿todos los entornos digitales y virtuales utilizados por los docentes fueron de provecho formativo para los estudiantes de formación docente? ¿Cuáles fueron las experiencias innovadoras y creativas en la formación docente durante los tiempos de ASPO? ¿Cuáles fueron los resultados académicos evaluativos en tiempos de ASPO? En relación a la formación específica del profesorado de Educación Física ¿todos los contenidos específicos orientados a la práctica corporal y deportiva pueden ser abordados por medio de los entornos digitales o virtuales? O ¿Cuáles si y cuáles no? De acuerdo a los resultados expuestos en la presente investigación, la mayoría de los docentes, buscaron revisar, analizar e interpretar aspectos técnicos, tácticos y estratégicos específicos de las prácticas corporales y deportivas relacionados con acciones analíticas y aisladas; ahora bien, en este tiempo de ASPO ¿hemos involucionado como disciplina? puesto que estas tendencias son propias de períodos clásicos del profesorado de Educación Física, o ¿los docentes consideraron únicamente a los fundamentos tipos de los deportes, los cuales son fácilmente observables y medibles?

De acuerdo a los resultados y conclusiones del presente trabajo investigativo, no se puede desconocer sobre la necesidad imperiosa en tiempos actuales, de que los docentes accedan a capacitaciones y orientación profesional vinculada a los entornos digitales y virtuales de calidad académica, a fin de superar las barreras tecnológicas y de conectividad; ya que se interpreta, que los nuevos tiempos educativos demandan docentes comprometidos, conocedores y dotados de habilidades para aprender y llevar a la práctica conocimientos sobre las aplicaciones informáticas.

Por su parte, el profesorado de Educación Física tiene un gran potencial dentro de la sociedad actual, ya que sus profesionales pueden incluirse en diferentes ámbitos formales, no

formales e informales de educación. Este potencial, tiene que sostenerse con las bondades propias de la disciplina, más la incorporación tecnológica de los entornos digitales y virtuales. Por esta cuestión, considero que a pesar de los embates complejos con que nos confrontó el tiempo de ASPO, nos mostró una realidad pedagógica que debía ser tratada. La formación del profesorado no puede ser ajena a los avances científicos y tecnológicos actuales.

Las perspectivas de la formación del profesorado de Educación Física deben considerar cuestiones actuales, que hasta ayer no eran consideradas. Complementar la formación del profesorado, con una implementación de la modalidad dual o mixta (una combinación entre las modalidades de enseñanza presencial y a distancia) —que fue destacada como un supuesto en la introducción de esta investigación— según los testimonios de los docentes indagados, puede ser una de las formas de innovación en la carrera; por supuesto, esto dependerá de la capacitación docente sobre el dominio de los entornos digitales y virtuales, e implementación de estos recursos con finalidades formativas o educativas para la promoción del pensamiento crítico y reflexivo, para que contribuyan con una mirada emancipadora en el desarrollo de la competencia profesional docente.

Para finalizar, se considera que, a través de esta humilde investigación, se pudo recopilar información por medio de datos y testimonios docentes que convocan a realizar futuros trabajos investigativos que planteen nuevos interrogantes para, de esta manera, construir conocimientos y aportes que demanden nuevas competencias en los profesionales de la formación docente del profesorado de Educación Física.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. L. (Noviembre de 2012). *Constructos, Variables, Dimensiones, Indicadores & Congruencia*. Recuperado el 4 de Julio de 2022, de Daena: International Journal of Good Conscience: [http://www.spentamexico.org/v7-n3/7\(3\)123-130.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n3/7(3)123-130.pdf)
- Affronti, M. E. (Abril de 2014). La reflexión sobre las propias prácticas en entornos virtuales. *Universidad Naional de Quilmes*. Quilmes, Buenos Aires, Argentina: Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Aibar, A., Julián, J., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., & Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: el rol del profesor de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte, Vol: 24*, 155-161.
- Aisenstein, Á. (1995). *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico de la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Tomo IV.
- Aisenstein, Á., Ganz, N., Perczyk, J., Palafox, A., & Madueño, J. A. (2000). *Repensando la Educación Física Escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Alfonzo Marín, A. E., Enríquez Caro, L. C., & Alcívar Pico, L. J. (11 de Noviembre de 2020). *Estrategias didácticas para la efectividad de la Educación Física: un reto en tiempos de confinamiento*. Recuperado el 26 de Enero de 2021, de Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE): <http://www.refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3260/2059>
- Alianzared. (2019). *Estadísticas Marquetín Móvil 2018-2019*. Recuperado el 31 de Mayo de 2022, de Alianzared: <https://www.alianzared.com/estadisticas-marketing-movil-2018/#:~:text=Existe%20en%20Google%20Play%20aproximadamente,y%20700%20mil%20en%20Windows>.
- Álvarez, María Franci. (2013). Estadística-notas de cátedra. Córdoba, Argentina.
- Alzina Bisquerra, R., Alcaraz, D. I., Alonso Gómez, J., Beltrán Latorre, A., Olmo Martínez, F., Lafon Massot, I., y otros. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: LA MURALLA, S.A.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes .
- Arnold, P. J. (1997). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

- Arnold, P. J. (1997). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN). (6 y 7 de Abril de 2011). Lineamientos básicos sobre formación docente de profesorado. *Elaborado por la comisión mixta de ANFHE-CUCEN*. San Juan, San Juan, Argentina.
- Astolfi, J. M. (2001). *Conceptos claves en didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada.
- Baena-Morales, S., López-Morales, J., & García-Taibo, O. (27 de Noviembre de 2020). *La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19*. Recuperado el 26 de Enero de 2021, de Retos, 39, 388-395: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/80089/60870>
- Bara, F. (28 de Abril de 2020). *COVID-19: la universidad debe renovarse en un entorno virtual sin perder su esencia*. Recuperado el 8 de Marzo de 2022, de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/158237/1/COVID-19_%20la%20universidad%20debe%20renovarse%20en%20un%20entorno%20virtual%20sin%20perder%20su%20esencia.pdf
- Barrera Rea, V. F., & Mullo, A. G. (Julio de 2018). *La importancia del uso de las plataformas virtuales en la Educación Superior*. Recuperado el 30 de Mayo de 2022, de Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo: https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/plataformas-virtuales-educacion.html?fb_comment_id=1945683888795709_4146938658670210
- Basabe, L. (2008). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En A. R. Camilloni, E. Cols, S. Feeney, & L. Basabe, *El saber didáctico* (págs. 201-229). Buenos Aires: Paidós.
- Bautista, A., & Alba, C. (1997). *¿Qué es Tecnología Educativa?: Autores y significados*. Recuperado el 13 de Agosto de 2020, de <http://www.us.es/pixelbit/art94.htm>
- Bedoya Laguna, C. (2017). *Diseño de un instrumento tipo escala Likert para la descripción de las actitudes hacia la tecnología por parte de los profesores de un colegio público de Bogotá. (Tesis de Maestría en Educación)*. Recuperado el 27 de Enero de 2021, de Universidad Distrital Francisco José de Caldas: <chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6881/BedoyaLagunaCristianAlberto2017.pdf;jsessionid=F63E1FE99A39C835CDE04DAAE1FA23D3?sequence=1>
- Berbaum, J. (1982). *Etude systématique des action de formation*. París: Presses Universitaires de France.

- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Naucalpan-Mexico.: Pearson Prentice Hall-2da Edición.
- Bernal, C. I. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.*, 435-456.
- Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Zaragoza: Inde.
- Blázquez Sánchez, D., & Sebastiani i Obrador, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez Sánchez, D., Borrachina, P. J., Blández Ángel, J., Camerino Foguet, O., Castañer Balcells, M., Rubio Serrano, L., y otros. (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Inde.
- Boletín Oficial de la Nación Argentina. (6 de Junio de 1991). *Ley 24049 del Honorable Congreso de la Nación Argentina*. Recuperado el 9 de Mayo de 2022, de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24049-448>
- Boletín oficial de la República Argentina. (19 de Marzo de 2020). *Decreto 297/2020 "Aislamiento social, preventivo y obligatorio"*. Recuperado el 21 de Enero de 2021, de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320#:~:text=%2D%20Durante%20la%20vigencia%20del%20%E2%80%9Caislamiento,inicio%20de%20la%20medida%20dispuesta.>
- Boletín oficial de la República Argentina. (19 de Marzo de 2020). *Decreto 297/2020 "Aislamiento social, preventivo y obligatorio"*. Recuperado el 21 de Enero de 2021, de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320#:~:text=%2D%20Durante%20la%20vigencia%20del%20%E2%80%9Caislamiento,inicio%20de%20la%20medida%20dispuesta.>
- Bolívar, A., & Bolívar Ruano, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Perspectiva Educacional*. Vol. 50 N°2, 3-26.
- Bovi, F. (2006). *Análisis de la enseñanza en la natación. Evaluación y contraste de los métodos sistemático y lúdico*. Gran Canarias: tesis doctoral. Universidad de gran Canarias.
- Bracht, V. (1995). *Epistemología de la Educación Física. Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata.

- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social. Educación Física/Ciencia del deporte. ¿Qué ciencia es esa?* Córdoba: Vélez Sarsfield.
- Bratch, V. (1992). *Educación Física y aprendizaje social.* Córdoba: Velez Sarfield.
- Brito Soto, L. F. (2009). Una aproximación conceptual para reconstruir la identidad de la educación física escolar. En A. Grasso, *La Educación Física cambia* (págs. 55-100). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales.* Granada: Grupo Editorial Universitario., 197-206.
- Cabero, J. (2003). La videoconferencia su utilización didáctica. En Blázquez F. (Coord.). *Las nuevas tecnologías en los centros educativos, Mérida, Consejería de Educación, Ciencia y tecnología de la junta de Extremadura* , 99-115.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (8 de Abril de 2007). *Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación en Revista electrónica Alternativas de Educación y Comunicación.* Recuperado el 13 de Agosto de 2020, de Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación en Revista electrónica Alternativas de Educación y Comunicación.: <http://www.ealternativas.edu.ar/>
- Cagigal, J. M. (1982). *En entorno a la Eduación por el movimiento.*
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe , L., & Feeney, S. (2018). *El saber didáctico.* Ciudad autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Campano, M., Di Menna, D., Dorato, M., Gabellini, M., Latorre, J., Romero, I., y otros. (30 al 4 de Setiembre-Octubre de 2019). *Estrategias de Enseñanza en la Educación Física, Mosston, el espectro de los estilos de enseñanza.* Recuperado el 3 de Abril de 2022, de 13° Congreso Argentino y 8° Latinamericano de Educación Física y ciencias.: http://163.10.30.35/congresos/congresoeducacionfisica/13oca-y-8o-la-efyc/actas/Mesa02_Campano_Estrategias.pdf
- Campomar, G. D. (2015). *Evolución del profesorado de Educación Física.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio.
- Carballo, C. (2003). *Educación Física y Metodología de la Investigación.* En Bracht, V. y Crisorio, R. (Coord.), *La Educación Física en Argentina y en Brasil.* (págs. 107-118). La plata: Ediciones Al Margen.
- Carr, D. (1978). Practical reasoning and knowing how. *Journal of Human Movement Studies*, 4, 3-20.

- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carreiro Da Costa, F. (1991). *Formacao Inicial de Professores de Educado Física. Problemas e Perspectivas*. España: Universidad de Castilla la Mancha.
- Casado, J. C. (2002). *Metodología de la Investigación en Ciencias*. San Miguel de Tucumán: Domicilio del Autor.
- Cazau, P. (Marzo de 2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Recuperado el 4 de Julio de 2022, de Tercera Edición. Buenos Aires. Módulo 404 Red de Psicología online : www.galeón.com/pcazau
- Celaya, J. (2008). *La Empresa en la WEB 2.0*. España: Grupo Planeta.
- CENTRE D'EDUCACIÓ I NOVES TECNOLOGIES. (24 de Noviembre de 2004). Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume, Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la UJI con la colaboración del Servei d'Informàtica y del Gabinet Tècnic del Rectorat. documento interno (<http://cent.uji.es>).
- Centurió , S. (1993). *Universidad y Educación Física. Actas del congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata: Universidad de la Plata.
- Cervi , E. (27 de Agosto de 2019). *¿Cuál es la diferencia del Sitio Web y una página Web?* Recuperado el 31 de Mayo de 2022, de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=ic5Lpc1_uN4
- Chávez, F. C. (2019). *Metodología de la Investigación, así de Fácil*. Córdoba: El cid editor.
- Coll, C. (Febrero de 2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología de aprendizaje. *Aula de innovación Educativa*, 31-36.
- Cols, E., & Basabe, L. (2018). El saber didáctico. En A. Camilloni, *El saber didáctico* (págs. 125-161). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Federal de Educación. (16 de Diciembre de 2008). *Resolución N° 74/08*. Recuperado el 13 de Abril de 2021, de https://des-ers.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-del-consejo-federal/upload/7408_CFE.pdf
- Consejo Federal de Educación. (16 de Diciembre de 2008). *Resolución N° 74/08*. Recuperado el 13 de Abril de 2021, de https://des-ers.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-del-consejo-federal/upload/7408_CFE.pdf
- Constitución de la Nación de Argentina. (22 de Agosto de 1994). Recuperado el 3 de Mayo de 2022, de <https://pdba.georgetown.edu/Parties/Argentina/Leyes/constitucion.pdf>
- Contreras Jordán, O. R. (2009). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.

- Cook, T., & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J., & Renzi, G. (2016). *La formación Docente en Educación Física. Perspectivas y prospectivas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2a Ed.)*. Upper Saddle River, NJ, EE. UU.: Prentice-Hall.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cruz del Castillo, C., Orozco Olivares, S., & García González, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: GRUPO EDITORIAL PATRIA.
- Cursos Autoasistidos- INFOD. (Junio de 23 de 2020). Recuperado el 23 de Junio de 2020, de <https://infod.educacion.gob.ar/cursos/265>
- Davini, M. (2015). *La formación docente en la práctica docente*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Ancona, C. M. (2001). *Metodología Cuantitativa, estrategias y técnicas de investigación Social*. Madrid: EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
- Del Cid, A., Méndez, R., & Sandoval, F. (2007). *Investigación fundamentos y metodología*. Naucalpan de Juárez- México: Pearson.
- Delgado, J. C. (17 de Julio de 2021). *¿Qué es el trabajo remoto? Aumenta tu productividad desde casa con esta guía completa*. Recuperado el 30 de Mayo de 2022, de Crehana: <https://www.crehana.com/blog/trabajo-remoto/que-es-trabajo-remoto/>
- Delgado Noguera, M. Á., & Camacho, Á. S. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Delgado Noguera, M. Á. (1992). *Los estilos de enseñanza en Educación Física. Propuesta para una reforma en los estilos de enseñanza*. Granada- España: ICE UNIVERSIDAD DE GRANADA.

- Delgado Noguera, M. Á. (19 de febrero de 2016). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el deporte a través de 50 años. *Actos 50 aniversario Inef*. Madrid, Madrid, España.
- Delgado, P. (20 de Junio de 2020). *Aprendizaje sincrónico y asíncrono: definición, ventajas y desventajas*. Recuperado el 30 de Mayo de 2022, de Instituto para el futuro de la educación. Observatorio tecnológico de Monterrey: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-sincronico-y-asincronico-definicion>
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- Díaz Jatuf , J. (2014). EL WhatsApp como herramienta de intervención didáctica para fomentar el aprendizaje colaborativo. *X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior* (págs. 1-9). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras.
- Diccionario de la real academia española. (10 de Agosto de 2020). Recuperado el 10 de Agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/intervenci%C3%B3n?m=form>
- Diccionario de la Real Academia Española. (2021). Real Academia Española.
- Diccionario de la Real Academia Española. (23 de Marzo de 2022). *Asociación de academias de la lengua Española*. Recuperado el 23 de Marzo de 2022, de <https://dle.rae.es/pret%C3%A9rito>
- Diseño curricular de Educación Física en el Nivel Secundario de Enseñanza de la Provincia de Tucumán. (2015). San Miguel de Tucumán.: Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.
- DNU 260/2020 (Emergencia Sanitaria). (12 de Marzo de 2020). *InfoLEG (Información legislativa) Ministerio de justicia y derechos humanos*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de InfoLEG (Información legislativa) Ministerio de justicia y derechos humanos: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335423/norma.htm>
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital. VII Foro Latinoamericano de Educación EXPERIENCIAS Y APLICACIONES EN EL AULA*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. (Julio de 2020). *La formación docente y los desafíos de la pandemia*. Recuperado el 24 de Enero de 2020, de Revista Científica EFI · DGES Volumen 6 · N° 10: <chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgkclcohadegdpjf/http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES. Volumen 6 · N° 10*, 13-25.
- Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital- VI foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: www.fundacionsantillana.com.
- Echevarría, D. H. (2019). *Métodos de investigación e inferencia en Ciencias Sociales*. Río Cuarto: UniRío editora.
- Egea Martínez, B. (2020). Educación Física post COVID-19 ¿Evolución o deriva? *Sociología del deporte*, 45-48.
- Escobar Gutiérrez, D. P. (2017). Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior. *UNLP-FaHCE*, 60-70.
- Facultad de Ciencias de la Educación UNER . (20 al 30 de Abril de 2017). *VII Congreso Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia. Facultad de Ciencias UNER de Educación -Entre Ríos, Venezuela-*. Recuperado el 19 de Mayo de 2022, de Recursos Educativos Digitales que aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje: <https://www.fcedu.uner.edu.ar/?p=16883>
- Facultad de Ciencias de la Educación UNER. (20 al 30 de Abril de 2017). *VII Congreso Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia. Facultad de Ciencias UNER de Educación -Entre Ríos, Venezuela-*. Recuperado el 19 de Mayo de 2022, de Recursos Educativos Digitales que aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje: <https://www.fcedu.uner.edu.ar/?p=16883>
- Fernández Rivas, M., Espada Mateos, M., & Cela, C. J. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Retos. Nueva tendencia en Educación Física y recreación*, 69-75.
- Fernández, Y. (17 de Marzo de 2020). *Google Classroom: qué es y cómo funciona*. Recuperado el 1 de Junio de 2022, de Xataka: <https://www.xataka.com/basics/google-classroom-que-como-funciona>
- Ferro, Elizabeth Flores; Cid, Fernando Maureira; Briceño, Marcelo Hadweh; Gutiérrez Duarte, Socorro Alonso ; Silva-Salse, Ángela ; Peña-Troncoso, Sebastián ; Castillo Retamal, Franklin; González Flores, Patricia ; Pauvif Cárcamo, Francisca; Acevedo, Valentina Bahamondes; Zapata Vera, Gonzalo ; Zavala-Crichton, Juan Pablo ; Maureira Sánchez, Juan ; Brevis-Yéber, Marcela ; Lagos Olivos, Carlos. (27 de Noviembre de 2020). *Nivel de satisfacción de las clases online por parte de los estudiantes de Educación Física en tiempos de pandemia*. Recuperado el 26 de Enero

- de 2021, de Retos, 41, 123-130:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/82907/62964>
- Ferry, G. (1996). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Ferry, G. (2006). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Feyen, Jan. (2020). *¿Logrará la COVID-19 acelerar la transición del aprendizaje pasivo a la educación activa?* Recuperado el 20 de Enero de 2021, de Maskana, 11(1):
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/3254/2300>
- FORMAR. (8 de 6 de 2021). *Programas de formación docente continua, universal y gratuita*. Recuperado el 2021 de 6 de 2021, de <https://formar.educaciontuc.gov.ar/>
- Foschiatti Bonavida , C., & Gasparini, L. (Abril de 2020). *El Impacto Asimétrico de la cuarentena*. Recuperado el 8 de Marzo de 2022, de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/94352/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fotia, J., Saraví, J., Ghe, M., & Domínguez, M. (2020). La enseñanza de los juegos, los deportes y otras prácticas motrices con jóvenes. Abordajes y experiencias desde la asignatura Educación Física 3. En C. Giordano, & G. Morandi, *Memorias 3° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública - UNLP* (págs. 767-765). La Plata: Universida de la Plata.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- García , A. (2001). *Creación del IPEF de Córdoba y validación nacional de sus títulos*. Córdoba- Río Cuarto: Tesis de licenciatura UNRC.
- García de León, A. (Setiembre-Octubre de 2002). *Etapas de la creación de un sitio Web*. Recuperado el 31 de Mayo de 2022, de Biblios. Número 14:
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2127/1/Etapas%20en%20la%20creaci%c3%b3n%20de%20un%20sitio%20web.pdf>
- Gimeno, S. J. (1982). La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas Universitarias de Formación del profesorado de EGB. *Revista de Educación N° 269*, 77-99.
- GOETZ, J. P., & LECOMPTE, M. D. (s.f.). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata S. A.

- Gómez Almazán, A. (Setiembre de 2020). *Covid-19: ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación?* Recuperado el 8 de Marzo de 2022, de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12089/12009>
- Gómez Baldomar, R. H. (2017). *La formación académica del Profesor de Educación Física en la República Argentina. El conocimiento didáctico del contenido de la Formación Inicia*. Extremadura-España: Universidad de Extremadura. Tesis Doctoral.
- Gómez Rodríguez, G., Flores Gil, J., & Giménez García, E. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Malaga: Aljibe S.L.
- Gómez, M. M.; Deslauriers, J.; Alzate, P.;. (2009). *Cómo hacer una tesis de maestría y doctorado: investigación, escritura y publicación*. Colombia.: Ecoe Ediciones. Recuperado de <http://www.ebrary.com>.
- Gomez, R., Saraví, J., Scarnatto, M., Montero Lavat, E., Ghue, M., & Hirsch, E. (2011). *Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en*. Buenos Aires: Repositorio FAHCE/UNLP.
- González de Alvarez, M. (2012). *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*. San Miguel de Tucumán: Edunt.
- Gonzalez Valenzuela, R., & Fahara Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación Educativa*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Google. (2022). *Formulario Google*. Recuperado el 1 de Junio de 2022, de Página Oficial de Google: <https://sites.google.com/site/formugoogle/-para-que-sirve>
- Guevara Patiño, R. (27 de Enero de 2016). El estado del arte en la investigación:¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? FOLIOS, Segunda época, 44, 165-179. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf> .
- Gutiérrez Pérez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativo desde el enfoque interpretativo y la investigación en acción En Buendía, L., Gutiérrez Pérez, J.González D. y Pagalajar M. *Modelos de análisis de la investigación educativa*, 7-59 Sevilla: Alfar.
- Hamada, J. P. (16 de Junio de 2020). *Brecha digital-CONICET Digital*. Recuperado el 16 de Junio de 2020, de Brecha digital-CONICET Digital.
- Harnad, S. (1991). *POST-GUTENBERG GALAXY: LA CUARTA REVOLUCIÓN EN LOS MEDIOS DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO*. Recuperado el 20 de Enero de 2021, de <https://eprints.soton.ac.uk/253376/1/harnad91.postgutenberg.html>

- Hernández Álvarez, J. L. (2001). Didáctica de la Educación Física: Reflexiones entorno a su objeto de estudio. *EF Deportes.com (Revista digital)*, N°47.
- Hernández Moreno, J., Gómez, R. H., Velazquez Carralero, A., Altuve, E., & Bravo, D. C. (2008). Análisis de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Iberoamérica: los casos de Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México... *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Holguín Villafuerte , Jhonny Saulo; Piguave Bello, Johanna Elizabeth; Cevallos, Yisela Pantaleón ; Vidal Bermello , Jinsop Omar. (4 de Abril de 2020). *Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano*. Recuperado el 8 de Marzo de 2022, de <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214/1986>
- Holguín Villafuerte , Jhonny Saulo; Piguave Bello, Johanna Elizabeth; Cevallos, Yisela Pantaleón ; Vidal Bermello , Jinsop Omar. (4 de Abril de 2020). *Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano*. Recuperado el 8 de Marzo de 2022, de <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214/1986>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang.
- Instituto Nacional de Formación Docente, INFOD. (5 de Abril de 2020). Recuperado el 5 de Abril de 2020, de <https://red.infod.edu.ar/articulos/diez-anos-del-instituto-nacional-de-formacion-docente/>
- Instituto de Formación Docente. (9 de Mayo de 2022). *Mapa de Institutos de Formación Docente*. Obtenido de <https://mapa.infod.edu.ar/>
- Instituto de investigación y estadística asociación gremial de Entre Ríos. (Junio de 2020). *Condiciones de estudio y aprendizaje de estudiantes de Nivel Superior de la provincia de Entre Ríos en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio*. Recuperado el 19 de Enero de 2021, de <chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgkclcohadegdpjf/https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2020/08/Resultados-de-la-encuesta-a-estudiantes-de-Nivel-Superior-IIE-AGMER-2020.pdf>
- Instituto Nacional de Formación Docente. (19 de Mayo de 2022). *¿Qué es la Red Virtual de nodos del INFOD?* Recuperado el 19 de Mayo de 2022, de <https://red.infod.edu.ar/que-es-la-red/>

- Jaume, V. (27 de Abril de 2020). *Qué es Google Meet y como usarlo*. Recuperado el 8 de Abril de 2022, de <https://www.trecebits.com/2020/04/27/que-es-google-meet-y-como-usarlo/>
- Jefatura de gabinete de Ministerios de la Nación Argentina. (16 de Junio de 2020). Recuperado el 16 de Junio de 2020, de <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/innovacion-publica/inclusiondigital/alfabetizacion>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 7, 14-26.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lara, L. R. (22 de Marzo de 2001). El aula virtual: hacia una nueva perspectiva educativa. *Revista de la SeCyT*, 13-28.
- Lecaros, Oscar Pain; Milan Reyes, Maribell; Guinart, Milgred. (11 de Junio de 2020). *Quinta edición de la iniciativa diálogos. "Virtualización de emergencia COVID-19"*. Recuperado el 15 de Marzo de 2021, de Observatorio de Innovación Educativa de la Universidad de Monterrey, México.: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/dialogo-virtualizacion-de-emergencia-covid19>
- Levoratti, A. (28 de septiembre al 10 octubre de Setiembre-Octubre de 2015). *La creación de los profesados de educación física en Argentina.1912-2014*. Recuperado el 12 de Mayo de 2021, de Memorias académicas compartimos lo que sabemos. UNLP FaHCE. 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias.: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7372/ev.7372.pdf
- Lewin, L. (17 de Octubre de 2020). *El aula tradicional y las clases expositivas fueron pensadas para un mundo que ya no existe*. Recuperado el 11 de Abril de 2022, de Diario Online Clarín: https://www.clarin.com/opinion/laura-lewin-aula-tradicional-clases-expositivas-pensadas-mundo-existe-_0_1Ufk2R6hN.html
- Libaak, S. B. (2017). *Las Prácticas Corporales Alternativas en las Clases de Educación Física del Nivel Secundario*. Córdoba: Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba.
- Litwin, E. (2000). *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amarrortu.
- López, J. A., & Ochoa-Martínez, P. Y. (2020). Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, Vol: 21 num 2, 1-7.

- Luna, A., & Steiman Belén. (2020). La educación bimodal como puerta de acceso a la Universidad. En C. Giordano, & G. Morandi, *Memorias de la 3er jornadas de prácticas Docentes en la Universidad Pública* (págs. 457-465). La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Lupo, V. (2004). *Historia política del deporte Argentino (1610-2002)*. Buenos Aires: Corregidor.
- Maldonado, S. (2014). Acerca del significado de la práctica corporal. *Año 19(193)*. Buenos Aires, Argentina: Recuperado de <http://www.efdeportes.com>.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez Paz, F. (1986). *El sistema educativo nacional*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Mauss, M. (1934). Les techniques du corps (Conferencia dada el 17 de mayo de 1934 en la Sociedad de Psicología). *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4, 15, 1-23.
- Mayorga Fernández, J., & Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, N° 15, volumen 1, 91-111.
- Medina Chacón, A. (2003). La videoconferencia: conceptualización, elementos y uso educativo. *Etic@net*, 1-13.
- Medina, A., & Dominquez, M. C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cíncel.
- Meinel, & Schnabel. (1987). *Teoría del movimiento*.
- Miguel Román, J. A. (4 de Setiembre de 2020). *La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro*. Recuperado el 23 de Enero de 2021, de Revista Latinoamericana de estudios Educativos: <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/95>
- Millán, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Ministerio de Educación de la Nación. (14 de Diciembre de 2006). Ley de educación nacional N° 26. 206. Educación Superior. Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (14 de Diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional N° 26. 206. Educación superior. Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

- Ministerio de Educación de la Nación. (15 de Marzo de 2020). *Boletín oficial, Resol-2020-108-APN-ME*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- Ministerio de Educación de la Nación. (15 de Marzo de 2020). *Boletín oficial, Resol-2020-108-APN-ME*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- Ministerio de Educación de la Nación. (15 de Marzo de 2020). *Boletín oficial, Resol-2020-108-APN-ME*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- Ministerio de Educación de la Nación. (9 de Mayo de 2022). *Estructura del Sistema Educativo*. Obtenido de <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (14 de Diciembre de 2006). Ley de educación nacional N° 26. 206. Educación Superior. Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (14 de Diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional N° 26. 206. Educación Superior. Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (29 de 10 de 2010). Ley de educación de la provincia de Tucumán N° 8391. Ley de educación superior. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (29 de 10 de 2010). Ley de Educación de la provincia de Tucumán N° 8391. Ley de educación Superior. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (29 de 10 de 2010). Ley de Educación de la provincia de Tucumán N° 8391. Ley de Educación superior. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (13 de Marzo de 2014). Resolución ministerial N° 190/5 MEd. de la provincia de Tucumán.profesorado de Educación Física. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (13 de Marzo de 2014). Resolución ministerial N° 190/5 MEd. de la provincia de Tucumán.profesorado de Educación

Física. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (13 de Marzo de 2014). Resolución ministerial N° 190/5 MEd. de la provincia de Tucumán.profesorado de Educación Física. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (13 de Marzo de 2014). Resolución Ministerial N° 190/5 MEd. de la Provincia de Tucumán.profesorado de Educación Física. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (15 de Marzo de 2020). Resolución Ministerial de la Provincia de Tucumán N° 0112/5 -MEd-. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina.

Ministerio de Justicia. (6 de Junio de 1938). Decreto N° 6.446. *Creación de la Dirección de Educación Física*. Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. (12 de Marzo de 2020). *DNU 260/2020*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335423/norma.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. (12 de Marzo de 2020). *DNU 260/2020*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335423/norma.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. (12 de Marzo de 2020). *DNU 260/2020*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335423/norma.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos República Argentina. (15 de Marzo de 2020). decretos N° 595/1 del 15 de marzo de 2020, N° 614/1 del 16 de marzo de 2020, N° 617/1 del 17 de marzo de 2020 y sus modificatorios (N° 657/1-20 y N° 666/1-20), y N° 651/1 de fecha 20 de marzo de 2020, prorrogados por los Decretos N° 664/1 del 31/03/20. *Declaración de emergencia Epidemiológica en todo el territorio de la Provincia de Tucumán*. Tucumán, Argentina.

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos República Argentina. (15 de Marzo de 2020). decretos N° 595/1 del 15 de marzo de 2020, N° 614/1 del 16 de marzo de 2020, N° 617/1 del 17 de marzo de 2020 y sus modificatorios (N° 657/1-20 y N° 666/1-20), y N° 651/1 de fecha 20 de marzo de 2020, prorrogados por los Decretos N° 664/1 del 31/03/20. *Declaración de emergencia Epidemiológica en todo el territorio de la Provincia de Tucumán*. Tucumán, Argentina.
- Morales Baena, S., Morales López, J., & Taibo García, O. (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *Retos*, 388-395.
- Moreno Murcia , J. A. (2001). *Juegos acuáticos educativos*. Zaragoza: Inde.
- Moreno Murcia , J. A., & Melchor Gutiérrez, S. (1998). *Actividades acuáticas educativas*. Zaragoza: Inde.
- Moreno Murcia, J. A., & Ruiz Pérez, L. M. (2020). *Natación. Como llegar a la competencia acuática*. Buenos Aires: Sb.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física. Del comando al descubrimiento*. Paidós.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea S.A.
- Muñoz, E. K. (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. *Educación y vínculos (N°1)*, 60-75.
- Nota periodística: oferta educativa Dr. Carlos Pellegrini. (9 de Abril de 2019). *Lagaceta.com.ar*. Recuperado el 12 de Mayo de 2022, de <https://www.lagaceta.com.ar/nota/799952/guia-educativa/instituto-dr-carlos-pellegrini-profesorado-educacion-fisica.html>
- Organización Mundial de la Salud. . (Marzo de 12 de 2020b). *La OMS caracteriza al Covid-19 como una Pandemia*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de https://www.paho.org/arg/index.php?option=com_content&view=article&id=10436:la-oms-caracteriza-a-covid-19-como-una-pandemia&Itemid=226
- Organización Mundial de la Salud. (10 de Agosto de 2020a). *Covid-19*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=CjwKCAjwztL2BRATEiwAvnALcpTBsvtb1W4L9yM4Bn6aJD78IyZg3DtRDjllXBa4_KY7uSCP2Mu8lhoCm8lQAvD_BwE
- Organización Mundial de la Salud. (Marzo de 12 de 2020b). *La OMS Caracteriza al Covid-19 como una Pandemia*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de

https://www.paho.org/arg/index.php?option=com_content&view=article&id=10436:la-oms-caracteriza-a-covid-19-como-una-pandemia&Itemid=226

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (11 de Marzo de 2020). Recuperado el 1 de Junio de 2020, de https://www.paho.org/arg/index.php?option=com_content&view=article&id=10436:la-oms-caracteriza-a-covid-19-como-una-pandemia&Itemid=226

Organización Panamericana de la Salud. (11 de Marzo de 2020). Recuperado el 1 de Junio de 2020, de https://www.paho.org/arg/index.php?option=com_content&view=article&id=10436:la-oms-caracteriza-a-covid-19-como-una-pandemia&Itemid=226

Página oficial del Instituto de Enseñanza Superior Aguilares. (4 de Marzo de 2022). Recuperado el 4 de Marzo de 2022, de <https://iesa-tuc.infod.edu.ar/sitio/historia/#:~:text=Fue%20creado%20el%2010%20de,Inicial%20el%20Profesorado%20Pre%20Descolar>.

Página oficial Instituto del Norte Argentino. (4 de Marzo de 2022). Recuperado el 4 de Marzo de 2022, de <https://ar.todosnegocios.com/ipef-norte-argentino-famailla-0381-422-9804>

Paitán Ñaupas, H., Mejía Mejía , E., Ramírez Novoa , E., & Paucar Villagómez , A. (2014). *Metodología de la Investigación cualitativa- cuantitativa y redacción de tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.

Parlebas, P. (8 al 12 de Setiembre de 1993). *Educación Física moderna y ciencia de la acción motriz*. Recuperado el 10 de Marzo de 2022, de https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6853/ev.6853.pdf

Pascual Gil, A. J. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recolección de información*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Pastor, J. (7 de Febrero de 2020). *La mayor parte de la World Wide Web está dormida: hay 1.300 millones de sitios web online, pero solo 189 millones están activas*. Recuperado el 31 de Mayo de 2022, de Xataka: <https://www.xataka.com/otros/mayor-parte-world-wide-web-esta-dormida-hay-1-300-millones-sitios-web-online-solo-189-millones-estan-activas>

Paz Salazar, D. (2020). Las prácticas de enseñanza en los Profesora- dos: un estudio sobre las Estrategias Metodoló- gicas en la Universidad Nacional del Comahue. En C. Giordano , & G. Morandi, *3º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública* (pág. 776). La Plata: Universidad de la Plata.

- Pedraz, M. V. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.
- Pedró, Francesc. (11 de Junio de 2020). *Covid-19 y educación Superior en América latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Recuperado el 20 de Enero de 2021, de ANÁLISIS CAROLINA (36): <chrome-extension://ohfgljldgelakfkefopgklcohadegdpjf/https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Picón, G. A., Gonzalez de Caballero, G. K., & Paredes Sánchez, J. N. (Mayo de 2020). *Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19*. Recuperado el 19 de Enero de 2021, de Biblioteca electrónica en línea Scielo preprints : <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/778/1075>
- Plan nacional de Educación obligatoria y formación Docente. (2016). Buenos Aires: Mnisterio de Educación de la Nación.
- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, O. U., & Gavotto Nogales, O. I. (30 de Setiembre de 2020). *Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior*. Recuperado el 22 de Enero de 2021, de Revista de psicología educativa: <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589/1087>
- Resolución del Ministerio de Educación 106/2020. (15 de Marzo de 2020). Recuperado el 1 de Junio de 2020, de <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/226751/20200316>
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). Aportaciones de investigación experimental a la formación de profesores. *Revista española de Pedagogía N.º 47*, 37-58.
- Rodriguez- Martín, B., & Castillo- Sarmiento, C. A. (2019). *Entornos virtuales de aprendizaje. Posibilidades y retos en el ámbito universitario*. La Mancha: Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Rodriguez Rivas, J. P. (1997). “La Educación Física en el nuevo Diseño Curricular Base”. En E. H. (Dir.):, *Salud, deporte y educación* (págs. 301-318). Las Palmas de Gran Canaria: ICEPSS.
- Roman, L. (30 de Noviembre de 2020). *Quizizz: la herramienta de gamificación que sirve para evaluar*. Recuperado el 4 de Abril de 2022, de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/quizizz-herramienta-gamificacion/>

- Romero Brest, E. (1917). *El Instituto Nacional Superior de Educación Física*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Romero Brest, E. (1917). *El Instituto Nacional Superior de Educación Física*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Romero Cerezo, C. (1997). Proyecto Docente de Educación Física y su Didáctica. Coordinación y supervisión del prácticum de 3º de la Especialidad. Granada-España.: Universidad de Granada, Inédito.
- Romero, C., & Cepero, M. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física*. Granada- España: Grupo Editorial Universitario.
- Rozengardt, R. (2019). *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente. Un estudio en la Pampa*. La Plata: Tesis doctoral. Universidad Nacional de la Plata Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación.
- Salinas, M. I. (2011). *Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente*. Recuperado el 19 de Mayo de 2022, de Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf
- Salinas, M. I. (2011). *Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente*. Recuperado el 19 de Mayo de 2022, de Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf
- Sampieri Hernández, R., & Mendoza. (Noviembre de 2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. *El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto*. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Villahermosa, Villahermosa, Tabasco., México: Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Sampieri Hernández, R., & Torres Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación: las Rutas cualitativas, cuantitativas y Mixtas*. México DF.: McGRAW-HILL.
- Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C., & Lucio Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF.: The McGraw-Hill-Quinta Edición.
- Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C., & Lucio Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF.: McGRAW-HILL- Sexta Edición.

- Sánchez Bañuelos , F. (1986). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Blázquez, D. (2013). *Diez competencias para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: Inde.
- Sánchez Blázquez, D., Ángel Blández, J., Foguet Camerino, O., Balcells Castañer, M., Serrano Rubio, L., De Ocáriz Granja, U. S., y otros. (2016). *Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Inde.
- Sánchez, C. V. (2020). *El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia COVID-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en la educación (tesis de máster en "las TIC en educación")*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sanjurjo , L., & Trillo Alonso, F. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuesta para comprender y mejorar la práctica* . Santa Fe: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación, N° 3*, 71-84.
- Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación, N° 3*, 71-84.
- Saraví Riviere, J. (1986). *História de la Educación Física, siglo XIX*. Buenos Aires: Publicación del INEF.
- Saraví, J. R., & Di Domizio, D. (2013). La Educación Física en la República Argentina. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias, VOL 5, N° 1*. 2013.
- Sautu, R., Boniolo, P., & Dalle, P. (2010). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Recuperado el 23 de Junio de 2020, de Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología: CLACSO. ProQuest ebrary. Web
- Secretaria de Estado de Gestión Educativa Ministerio de Educación de Tucumán. (14 de Mayo de 2020). Resolución N° 0065/5 (SGE). San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina.

- Shilling, C. (1993). Cuerpo, escolarización, teoría social: el capital físico y la política de enseñanza de la Educación Física. *Investigación alternativa en Educación Física. UNISPORT*, (227) 93-110.
- Siedentop, D. (1999). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Singer, R. (1980). *Motor Learning and human performance*. New York: 13-21 3° edición Mcmillan.
- Solère-Queval, S. (2003). "Saber", en J. Houssaye (coord.) *Cuestiones pedagógicas: enciclopedia histórica*. México: Siglo XXI.
- Solís, D., & Ferro, F. (1999). Una mirada sobre los sujetos de la formación de docentes para la educación física en la argentina. *Centro de estudios de Educación Física.*, N°8.
- Sureti, J. S. (1958). *Política Educacional*. Buenos Aires: Itinerario.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (30 de Octubre de 2020). *Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador*. Recuperado el 20 de Enero de 2021, de *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7625686>
- Tillman, M. (17 de Febrero de 2022). *¿Qué es Zoom y como funciona?* Recuperado el 8 de Abril de 2022, de <https://www.pocket-lint.com/es-es/aplicaciones/noticias/151426-que-es-zoom-y-como-funciona-mas-consejos-y-trucos>
- Tinning, R. (1990). *Educación Física y curriculum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física. La escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tinning, R. (1993). Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado. *Investigación alternativa en Educación Física. UNISPORT*, (227) 159-182.
- Torres Bernal, A. C. (2010). *Metodología de la Investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales-tercera Edición*. Bogotá D.C.: Prentice Hall.
- Torres Bernal, A. C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Naucalpan-Mexico.: Pearson Prentice Hall-2da Edición.
- UNESCO. (2002). forum on the impact of open Courseware for higher education in developing countries. final report Internet discussion forum open educational resources open content for higher education., (págs. 1, 1-16).

- UNESCO IESALC. (13 de Mayo de 2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Recuperado el 23 de Enero de 2021, de chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpoj/http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf
- UNESCO y IESALC. (13 de Mayo de 2020). *Perspectivas de la formación docente en Educación Física en pos pandemia. Perspectivas de la formación docente en Educación Física en pos pandemia*. UNESCO y IESALC.
- UNESCO y IESALC. (13 de Mayo de 2020). *Perspectivas de la formación docente en Educación Física en pos pandemia. Perspectivas de la formación docente en Educación Física en pos pandemia*. UNESCO y IESALC.
- Universidad Católica de Córdoba. Reglamento de la Maestría en Investigación Educativa para la elaboración y evaluación del Proyecto de Tesis. (2014). Córdoba: Reglamento de tesis de Maestría.
- Urueña Villanueva, F. (1992). Intervención didáctica: ¿Cómo enseñar en Educación Física? *Apunts. Educación Física*, 53-60.
- Vela Delfa, C. (2006). *El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género*. Madrid: Facultad de Filología. Departamento de Lengua Española. Universidad Complutense de Madrid.
- Vela Delfa, C. (2006). *El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género*. Madrid: Facultad de Filología. Departamento de Lengua Española. Universidad Complutense de Madrid.
- Villegas Márquez, C., Zuñiga Álvarez, M., & Jara Rivera, C. (2020). Educación Física en tiempos de pandemia. *Revista observatorio del deporte. Revista de humanidades y ciencias sociales*, 65-72.
- Weimer, W. B. (1979). *Notes on the methodology of scientific research*. NJ: Lawrence Earlbaum Associates: Publishers.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós Ibérica.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2, recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zapata Ros, M. (18 de Junio de 2020). Foro Iberoamericano Educación virtual: antecedentes, retos y tendencias en un mundo confinado. *Transición de la Educación Convencional*

a la Educación en la época del Covid-19 y la Educación tras la Pandemia.
TLAXCALA, México: Universidad Autónoma de TLAXCALA facultad de Ciencias de la Educación.

Zuñá Macancela, E. R., Romero Berrones, W. J., Palma Vidal, J. C., & Soledispa Baque, C. J. (2020). *Plataformas virtuales y fomento del aprendizaje colaborativo en estudiantes de Educación Superior.* Recuperado el 31 de Mayo de 2022, de Sinergias educativas.: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821581025/html/index.html>

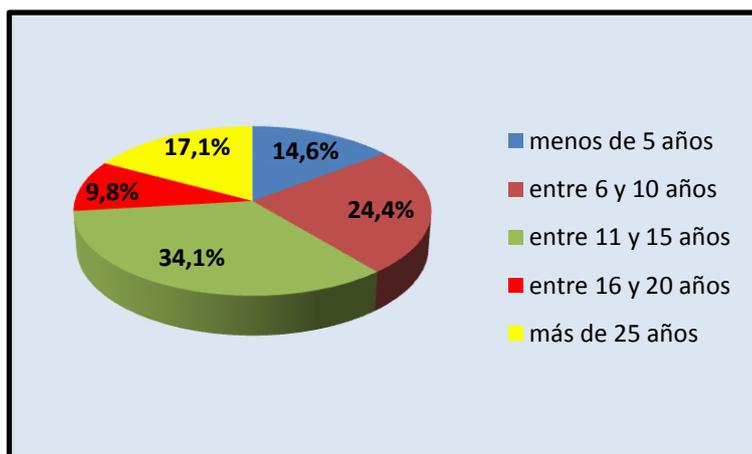
ANEXOS

Anexo 1
GRÁFICOS

Los siguientes gráficos y análisis corresponden a las preguntas introductorias del cuestionario: *Formación docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio*”.

Gráfico N.º 14: Pregunta 6. ¿Cuántos años tiene en la docencia?

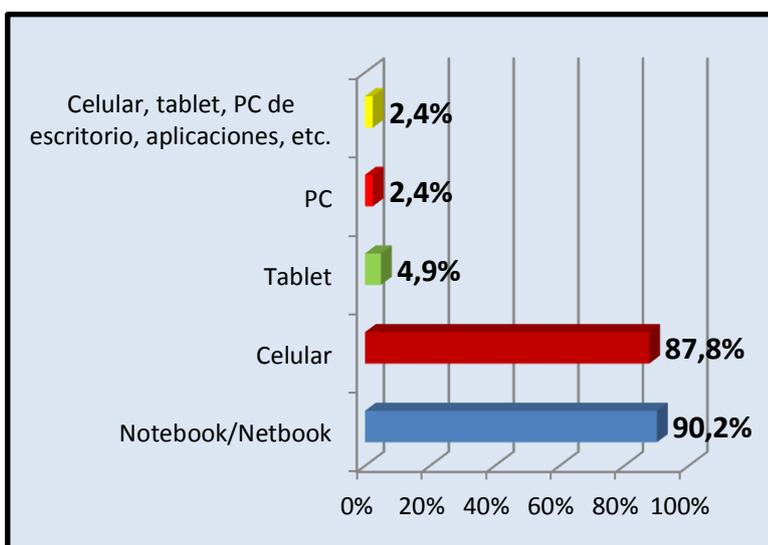
Fuente: Elaboración propia



En el gráfico N.º... se puede apreciar que el 14,6 % tienen menos de 5 años de antigüedad en la docencia, el 24,4 % entre 6 y 10 años, el 34,1 % entre 11 y 15 años, el 9,8 % entre 16 y 20 años, y el 17,1 % tienen más de 25 años de antigüedad.

Gráfico N.º 15: Pregunta 7. ¿Qué recurso tecnológico uso para brindar sus clases?

Fuente: Elaboración propia



Como se puede apreciar en este gráfico los docentes utilizaron en mayor porcentaje los recursos tecnológicos Notebook/Netbook y celulares para brindar clases, y en menor proporción utilizaron Tablet, PC, etc.

Anexo 2 “A”
CUESTIONARIO

El instrumento de recolección de información se denominó “Formación docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de ASPO”. Puede apreciarse en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeB7-PwrU9OcUwiDEFc3M2MjnU2RWKynAs_XQgC_SboGuUX3A/viewform?usp=sf_link

A continuación, se expondrá el insumo por medio de capturas de pantalla.

Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio (Para Docentes)

A raíz de las medidas de distanciamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), las instituciones educativas tuvieron que suspender sus clases presenciales e iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la virtualidad.

La carrera de Educación Física, con su especificidad a través de los saberes propios vinculados a la corporeidad y motricidad, tiene una connotación de abordaje pedagógico particular, que merece ser estudiado, para de esta manera interpretar el impacto que tuvo y tendrá en el campo disciplinar.

Este cuestionario está destinado a los Docentes de Nivel superior que ejercen su labor profesional en los Institutos que dictan el profesorado de Educación Física en la Provincia de Tucumán.

Le pedimos que tenga la amabilidad de contestar el cuestionario y lo realice con la mayor sinceridad posible, ya que este insumo resguarda "criterios de anonimato y confidencialidad". No hay respuestas correctas e incorrectas, es la realidad pedagógica que usted vivió en este nuevo formato de clases virtuales. (Responsable: Lic. Alvaro Navarro), dudas por favor consultar: alvaroprof57@gmail.com

Datos personales y de pertenencia profesional

Descripción (opcional)

1- Correo electrónico *

Texto de respuesta corta

2- ¿En qué Institución ejerce su labor Docente en el Nivel Superior de Enseñanza? *

Instituto del Norte Argentino

Instituto de Enseñanza Superior Aguilares

Instituto San Cristóbal

inponderable - Buscar con Google x SeSOP :: Servicio de Salud Ocup x Formación Docente en el profes x Formación Docente en el profes x +

docs.google.com/forms/d/1Wgxm9ZcTFVM6mlc7kOcQFubY5HGNxOMmqGwomDtQ5vQ/edit

Formación Docente en el profesorado de Educación Física en t ☆

Preguntas Respuestas 41 Configuración

3- ¿En qué campo de Formación Docente se desempeña? *

- Formación General
- Formación Específica
- Formación de la Práctica Profesional

4- ¿En qué año enseña usted?

Casillas

- 1°
- 2°
- 3°
- 4°

11:38 a.m. 24/06/2022

inponderable - Buscar con Google x SeSOP :: Servicio de Salud Ocup x Formación Docente en el profes x Formación Docente en el profes x +

docs.google.com/forms/d/1Wgxm9ZcTFVM6mlc7kOcQFubY5HGNxOMmqGwomDtQ5vQ/edit

Formación Docente en el profesorado de Educación Física en t ☆

Preguntas Respuestas 41 Configuración

5- ¿Qué espacio/s curricular/es tiene a cargo? *

Texto de respuesta corta

6- ¿Cuántos años de antigüedad tiene en la Docencia? *

- Menos de 5 años
- Entre 6 y 10 años
- Entre 11 y 15 años
- Entre 16 y 20 años
- Más de 25 años

7- ¿Qué recurso tecnológico utilizó para brindar sus clases? *

11:42 a.m. 24/06/2022

inponderable - Buscar con Google x SeSOP :: Servicio de Salud Ocup x Formación Docente en el profes x Formación Docente en el profes x +

docs.google.com/forms/d/1Wgxm9ZcTFVM6mlc7kOcqFubY5HGNxOMmqGwomDtQSVQ/edit

Formación Docente en el profesorado de Educación Física en t ☆

Preguntas Respuestas 41 Configuración

7- ¿Qué recurso tecnológico utilizó para brindar sus clases? *

Notebook/ Netbook

Celular

Tablet

Otra...

8 ¿Tiene alguna capacitación sobre recursos o medios tecnológicos? *

Sí

No

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección

11:44 a.m. 24/06/2022

inponderable - Buscar con Google x SeSOP :: Servicio de Salud Ocup x Formación Docente en el profes x Formación Docente en el profes x +

docs.google.com/forms/d/1Wgxm9ZcTFVM6mlc7kOcqFubY5HGNxOMmqGwomDtQSVQ/edit

Formación Docente en el profesorado de Educación Física en t ☆

Preguntas Respuestas 41 Configuración

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección

Sección 3 de 11

SI UTILIZA DISPOSITIVO MÓVIL PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO, POR FAVOR, GIRE HORIZONTALMENTE EL MISMO PARA PODER VISUALIZAR TODAS LAS ALTERNATIVAS DE RESPUESTA (sección medios y recursos tecnológicos)

A Continuación se propondrá afirmaciones sobre las intervenciones didácticas que desarrollo en clases con sus alumnos en este tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio. Para responder deberá escoger un valor entre el 1 y 5, el cual represente su opinión con respecto al ítem.

9- Recursos tecnológicos: *

11:46 a.m. 24/06/2022

inponderable - Buscar con Goog x SeSOP :: Servicio de Salud Ocup x Formación Docente en el profes x Formación Docente en el profes x +

docs.google.com/forms/d/1Wgxm9ZcTFVM6mlc7kOcQFUbY5HGNxOMmqGwomDtQsVq/edit

Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de

Preguntas Respuestas 41 Configuración

9- Recursos tecnológicos: *

	5 (Siempre)	4 (Bastante)	3 (Regularment...	2 (Poco)	1 (Nunca)
Hizo videoconf...	<input type="radio"/>				
Utilizó la red so...	<input type="radio"/>				
Utilizó otras red...	<input type="radio"/>				
Utilizó aulas vir...	<input type="radio"/>				
Utilizó Foros, W...	<input type="radio"/>				
Utilizó correos ...	<input type="radio"/>				
Realizó Llamad...	<input type="radio"/>				
Utilizó aplicaci...	<input type="radio"/>				
Compartió pági...	<input type="radio"/>				
Articuló los me...	<input type="radio"/>				
En el trascurso ...	<input type="radio"/>				

Después de la sección 3 Ir a la siguiente sección

11:47 a.m. 24/06/2022

inponderable - Buscar con Goog x SeSOP :: Servicio de Salud Ocup x Formación Docente en el profes x Formación Docente en el profes x +

docs.google.com/forms/d/1Wgxm9ZcTFVM6mlc7kOcQFUbY5HGNxOMmqGwomDtQsVq/edit

Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de

Preguntas Respuestas 41 Configuración

Sección 4 de 11

Dominio de herramientas tecnológicas

Descripción (opcional)

10- Para el dominio de herramientas tecnológicas *

	5 (Siempre)	4 (Bastante)	3 (Regularment...	2 (Poco)	1 (Nunca)
Le implicó cons...	<input type="radio"/>				
Necesitó de ay...	<input type="radio"/>				
Necesitó de ay...	<input type="radio"/>				
Necesitó de guí...	<input type="radio"/>				
Necesitó de Cu...	<input type="radio"/>				
Aprendió de for...	<input type="radio"/>				

Después de la sección 4 Ir a la siguiente sección

11:49 a.m. 24/06/2022

inponderable - Buscar con Google x SeSOP - Servicio de Salud Ocupacional x Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de COVID-19 x Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de COVID-19 x

docs.google.com/forms/d/1Wgxm9ZcTFVM6mlc7kOcqFUbY5HGnXOMmqGwomDtQSVQ/edit

Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de COVID-19

Preguntas Respuestas 41 Configuración

Sección 5 de 11

Actividades

Descripción (opcional)

11- Las actividades que propuso a sus alumnos fueron: *

	5 (Siempre)	4 (Bastante)	3 (Regularment...)	2 (Poco)	1 (Nunca)
Trabajos Prácti...	<input type="radio"/>				
Trabajos Prácti...	<input type="radio"/>				
Guías de estudio	<input type="radio"/>				
Requerían devo...	<input type="radio"/>				
Requerían un a...	<input type="radio"/>				

Después de la sección 5 Ir a la siguiente sección

Sección 6 de 11

11:50 a.m.
24/06/2022

inponderable - Buscar con Google x SeSOP - Servicio de Salud Ocupacional x Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de COVID-19 x Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de COVID-19 x

docs.google.com/forms/d/1Wgxm9ZcTFVM6mlc7kOcqFUbY5HGnXOMmqGwomDtQSVQ/edit

Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de COVID-19

Preguntas Respuestas 41 Configuración

Sección 6 de 11

Contenidos

Descripción (opcional)

12- Sobre los contenidos trabajados *

	5 (Siempre)	4 (Bastante)	3 (Regularment...)	2 (Poco)	1 (Nunca)
Adecuó los con...	<input type="radio"/>				
Utilizó libros, ar...	<input type="radio"/>				
Utilizó fotos o i...	<input type="radio"/>				
Utilizó links o si...	<input type="radio"/>				
Utilizó Película...	<input type="radio"/>				
Propuso activid...	<input type="radio"/>				
Propuso activid...	<input type="radio"/>				
Dejó contenido...	<input type="radio"/>				

Después de la sección 6 Ir a la siguiente sección

Sección 6 de 11

11:52 a.m.
24/06/2022

inponderable - Buscar con Google x SeSOP :: Servicio de Salud Ocup. x Formación Docente en el profes. x Formación Docente en el profes. x +

docs.google.com/forms/d/1Wgxm9ZcTFVM6mlc7kOcQFubYSHGNxOMmqGwomDtQSVQ/edit

Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de

Preguntas Respuestas 41 Configuración

Sección 7 de 11

Tiempo

Descripción (opcional)

13- Tiempo *

5 (Mas de 2 hor... 4 (Entre 1 hora ... 3 (Entre 1 y 1 h... 2 (Entre 30 min... 1 (Menos de 30...

En relación a lo...	<input type="radio"/>				
En relación a la ...	<input type="radio"/>				
Para realizar un...	<input type="radio"/>				

Después de la sección 7 Ir a la siguiente sección

Sección 8 de 11

Windows Taskbar: 11:53 a.m., 24/06/2022

inponderable - Buscar con Google x SeSOP :: Servicio de Salud Ocup. x Formación Docente en el profes. x Formación Docente en el profes. x +

docs.google.com/forms/d/1Wgxm9ZcTFVM6mlc7kOcQFubYSHGNxOMmqGwomDtQSVQ/edit

Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de

Preguntas Respuestas 41 Configuración

Sección 8 de 11

Evaluación

Descripción (opcional)

14- Evaluó mediante: *

5 (Siempre) 4 (Bastante) 3 (Regularment... 2 (Poco) 1 (Nunca)

Videoconferenc...	<input type="radio"/>				
WhatsApp (text...	<input type="radio"/>				
Redes sociales ...	<input type="radio"/>				
Aulas virtuales ...	<input type="radio"/>				
Correos electró...	<input type="radio"/>				
Llamadas telef...	<input type="radio"/>				
Aplicaciones p...	<input type="radio"/>				

Después de la sección 8 Ir a la siguiente sección

Windows Taskbar: 11:54 a.m., 24/06/2022

Se han guardado todos los cambios en Drive

Preguntas Respuestas 41 Configuración

Sección 9 de 11

Perspectivas de la formación docente en EF a partir del ASPO

Descripción (opcional)

15- Formación Docente en EF *

	5 (Completame...	4 (De acuerdo)	3 (Neutral)	2 (En desacuer...	1 (Completame...
A partir de la en...	<input type="radio"/>				
La formación D...	<input type="radio"/>				
Debe cambiar L...	<input type="radio"/>				
El perfil de los ...	<input type="radio"/>				

Después de la sección 9 Ir a la siguiente sección

11:57 a.m.
24/06/2022

Se han guardado todos los cambios en Drive

Preguntas Respuestas 41 Configuración

Sección 10 de 11

Contenidos específicos

(ESTA ES LA ÚNICA SECCIÓN QUE DEBEN RESPONDER ÚNICAMENTE LOS DOCENTES ESPECÍFICOS DE EF.)

16- ¿Cómo abordó los contenidos específicos de su espacio vinculados a la Práctica corporal individual: habilidad motriz, gesto técnico? (deportiva, acuática, lúdica o recreativa, expresiva, con necesidades especiales, en la naturaleza, etc.).

Texto de respuesta corta

17- ¿Cómo abordó los contenidos específicos de su espacio vinculados a la Práctica corporal colectiva: táctica, estrategia, en grupo? (deportiva, acuática, lúdica o recreativa, expresiva, con necesidades especiales, en la naturaleza, etc.).

Texto de respuesta corta

Después de la sección 10 Ir a la siguiente sección

11:58 a.m.
24/06/2022

Se han guardado todos los cambios en Drive

Sección 11 de 11

Preguntas abiertas

Por último le solicitamos que responda a las siguientes preguntas

18- ¿Qué estrategia metodológica utilizó frecuentemente en estas instancias de clases virtuales? *

Texto de respuesta larga

19- ¿Qué aspectos considera que quedaron relegados en el aprendizaje de sus alumnos en este nuevo formato virtual? Por favor argumente su respuesta. *

Texto de respuesta larga

20- En este tiempo de virtualidad ¿Qué obstáculos surgieron para poder desarrollar sus clases? *

Texto de respuesta larga

11:59 a.m.
24/06/2022

Se han guardado todos los cambios en Drive

Preguntas Resuestas 41 Configuración

Texto de respuesta larga

21- ¿Cómo evaluó los contenidos orientados a la teoría en su materia? Por favor argumente teniendo en cuenta los propósitos que se planteó y los recursos empleados *

Texto de respuesta larga

22- ¿Cómo evaluó los contenidos orientados a la práctica en su materia? Por favor argumente teniendo en cuenta los propósitos que se planteó y los recursos empleados *

Texto de respuesta larga

23- De acuerdo a su experiencia en estos tiempos de enseñanza virtual ¿piensa que cambiará la formación en el profesorado de Educación Física? Si respondiera de forma afirmativa, por favor argumente. *

Texto de respuesta larga

24- De acuerdo a su experiencia en estos tiempos de enseñanza virtual ¿piensa que algunos de los cambios que Ud. realizó en su práctica docente pueden influir en la formación del profesorado de Educación Física de forma permanente? Si respondiera de forma afirmativa, por favor argumente. *

12:00 p.m.
24/06/2022

Anexo 2 “B”

Nota formal dirigida a la directora de Nivel Superior y Artística.

Aguilares, 29 de Junio de 2020.

A la Sra. Directora del Nivel Superior y Artística.

Pte.

De mi mayor Consideración, quién suscribe, Lic. Alvaro Rodrigo Navarro, DNI: 28.137.537; Docente de la carrera de Educación Física del Instituto de Enseñanza Superior Aguilares, y Maestrando de la Carrera de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba, se dirige a Usted para solicitarle colaboración en la realización de mi investigación en Tesis llamada ***“Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de aislamiento social y preventivo”***; tomando como población de estudio, los Institutos de enseñanza superior de la provincia de Tucumán, en los cuales se dicta la carrera de Educación Física.

El instrumento de recolección de información que se utilizará, será de forma virtual, a través de un formulario Google; que respetará criterios de **calidad** del insumo y **confidencialidad de las instituciones intervinientes y de los entrevistados**. El mismo, estará destinado a los docentes que comprenden los tres campos de formación docente en la carrera de Educación Física.

Este proyecto de investigación nace, de la inquietud de saber, cómo brindaron continuidad pedagógica al proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes del nivel Superior de Enseñanza en este tiempo remoto e histórico.

Cabe mencionar, que la intención de quién escribe estas líneas es “conocer para dar a conocer”; por lo tanto, se intentará abordar en el objeto de estudio y colaborar con un humilde aporte en la construcción del conocimiento de este nuevo fenómeno Educativo; y a través del insumo adquirido, ponerme a disposición suya para compartirlo.

El pedido, en sí, comprendería **permitirme realizar este estudio en los institutos** y colaborar en la **difusión del instrumento por medio virtual**, para que los docentes completen el formulario.

De considerar el petitorio, quedo a disposición suya o de su equipo de trabajo, para dar a conocer el instrumento de recolección de información, y las explicaciones pertinentes que requieran.

Sin otro particular, me despido de Usted saludándola atentamente.

Lic. Alvaro Rodrigo Navarro

Cel: 3865-635495

e-mail: alvaro_prof_01@hotmail.com

Nota formal dirigida a la directivos de instituciones de nivel terciario.

Aguilares, 6 de Julio de 2020.

Al Sr/a. Director/a:.....

Lic. O Profesor/a:.....

Pte.

De mi mayor Consideración, quién suscribe, Lic. Alvaro Rodrigo Navarro, DNI: 28.137.537; Maestrando de la Carrera de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba, se dirige a Usted para solicitarle colaboración en la Tesis investigativa llamada ***“Formación Docente en el profesorado de Educación Física en tiempos de aislamiento social y preventivo”***; tomando como población de estudio, los Institutos de enseñanza superior de la provincia de Tucumán, en los cuales se dicta la carrera de Educación Física.

El instrumento de recolección de información que se utilizará, será de forma virtual, a través de un formulario Google; que respetará criterios de **calidad** del insumo y **confidencialidad de las instituciones intervinientes y de los entrevistados**. El mismo, estará destinado a los docentes que comprenden los tres campos de formación docente en la carrera de Educación Física.

Este proyecto de investigación nace, de la inquietud de saber, cómo brindaron continuidad pedagógica al proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes del nivel Superior de Enseñanza en este tiempo remoto e histórico.

Cabe mencionar, que la intención de quién escribe estas líneas es “conocer para dar a conocer”; por lo tanto, se intentará abordar en el objeto de estudio y colaborar con un humilde aporte en la construcción del conocimiento de este nuevo fenómeno Educativo; y a través del insumo adquirido, ponerme a disposición suya para compartirlo.

De considerar el petitorio, le envío el cuestionario vía WhatsApp o correo electrónico, y un vídeo disparador, donde explica brevemente el insumo.

Sin otro particular, me despido de Usted saludándola atentamente.

Lic. Alvaro Rodrigo Navarro

Cel: 3865-635495

e-mail 1: alvaro_prof_01@hotmail.com

e-mail 2: alvaroprof57@gmail.com

Anexo 3

PREGUNTAS Y REFLEXIONES DE DELGADO NOGUERA

El autor Miguel Ángel Delgado Noguera, tuvo la delicadeza de intercambiar correos electrónicos, enviar una obra literaria suya en formato digital (pues la misma se encontraba agotada), y responder a varios interrogantes, que se detallarán a continuación. Cabe mencionar, que el tipo de letra cursiva corresponde a la respuesta del autor.

¿Cómo se encontró con los estilos de enseñanza y que lo llevó a profundizar su estudio en la temática?

Hace bastantes años conocí a Muska Mosston en un viaje a Madrid y le agradecí sus aportaciones y le mostré un esquema del enfoque que le daba a los estilos de enseñanza. Le gustó mucho y me animó a seguir trabajando en el tema.

Tuve también un mentor magnífico: Fernando Sánchez Bañuelos con el que trabajé en Madrid hasta de desplazarme en Granada para fundar el Instituto Nacional de EF (INEF) de Granada que posteriormente se convertiría en la primera Facultad de ciencias de la actividad física de la Universidad de Granada.

Desde este momento he ayudado a varias investigaciones como tesis doctorales:

Tesis doctorales dirigidas

Título: “Efecto diferencial de tres estrategias en la práctica para el aprendizaje de habilidades gimnásticas”. Doctoranda: Mercedes Vernetta Santana. Universidad de Granada. Año: 1994.

Título: “Seguimiento del compromiso fisiológico en una clase de deporte educativo en las primeras edades de educación primaria”. Doctorando: Eduardo Generelo Lanaspá. Universidad: Zaragoza. Año: 1995.

Título: “Evolución del contenido del pensamiento del estudiante de Educación Física, a través de un programa docente orientado hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos en Bachiller”. Doctorando: Álvaro Sicilia Camacho. Universidad: Granada. Año: 1998

Título: “Estudio de dos tipos de estrategias en la práctica para la enseñanza del gobierno de la tabla deslizadora a vela”. Doctorando: Fernando Morales García. Universidad de Granada. Año: 1998.

Título: “Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza en la iniciación a dos deportes de invasión: el floorball patines y el Baloncesto”. Doctorando: Antonio Méndez Giménez. Universidad de Granada. Año: 1999.

Título: “Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico”. Doctoranda: María Jesús Cuellar Moreno. Universidad de Granada. Año: 1999.

Título: “Análisis y valoración de la responsabilidad de los alumnos de Bachillerato utilizando la microenseñanza para el aprendizaje de los deportes”. Doctorando: Solana Sánchez, Antonio. Universidad de Granada. Año: 2003.

Título: “Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en Educación Física” Doctorando: Javier Gil Espinosa Universidad de Granada. Año: 2009.

Título: “Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de educación física del nivel primaria en la ciudad de chihuahua”. Doctorando: Julio César Guedea Delgado. Universidad de Granada. Año: 2009.

Título: “La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de la educación primaria de la ciudad de Córdoba”. Doctoranda: Mar Montávez Martín. Universidad de Córdoba (España). Año: 2011.

Título: “Calidad total de la materia de Educación Física: Adaptación del Modelo Europeo de Excelencia. El caso de los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la ciudad de Granada y su provincia”. Doctorando: José Antonio López Jiménez Universidad de Granada. Año: 2012.

Título: “Diseño y evaluación de un programa de responsabilidad personal y social a través de la actividad física en el medio natural en alumno de formación profesional”. Doctorando: Pablo Jesús Caballero Blanco. Universidad de Sevilla. Año: 2012.

¿Cómo recomendaría trabajar los diferentes estilos de Enseñanza en la escuela, los colegios, centros deportivos y recreativos?

Siempre de una forma integrada, es decir, que se utilicen un cierto “mestizaje de estilos” Siempre lo represento con una imagen de conjuntos que se interponen.

Creo que en Primaria se deberían utilizar los estilos más relacionados con la indagación: resolución de problemas, creativos y de forma individual y con grupos. Introducir algunos momentos con estilos tecnológicos: el futuro exigirá a estos estudiantes a vivir con la tecnología. Ahora lo hemos visto con las clases on line con motivo de la pandemia.

En los cursos mayores utilizaría más estilos de enseñanza de asignación de tarea, individualizadores y socializadores (solidarios, trabajo en grupos...). Importante iniciar los participativos. Uso frecuente de estilos tecnológicos. Lógicamente no podemos olvidar los tecnológicos.

Todo depende de los contenidos o tareas a utilizar.

En la enseñanza deportiva dependerá de la estructura del deporte. Evidentemente serían más relacionados con la instrucción directa en los deportes individuales y más relacionados con la resolución de problemas con los deportes de equipo.

En la recreación siempre he comentado que debería potenciarse los trabajos en grupo, Estilos socializadores.

En las instituciones de formación docente (institutos, universidades), ¿cómo nos recomendaría trabajar los estilos de enseñanza?

Creo que hay que usar los estilos de enseñanza, pero pensando en el futuro mi propuesta sería estilos tecnológicos que utilicen trabajo en grupo (socialización); elaboración de proyectos (resolución de problemas); muy importante los estilos participativos especialmente la enseñanza recíproca y la microenseñanza; el empleo de estilos innovadores a través de propuestas significativas para los estudiantes. La mezcla de estilos es lo que entiendo es más eficiente.

El trabajo de simulaciones y proyectos a llevar a cabo hace que se impliquen mucho los estudiantes.

¿Cómo pensaría que podríamos abordar desde la Educación Física, las nuevas tecnologías, temática vigente en estos tiempos de pandemia...?

La pandemia nos ha obligado al empleo de las nuevas tecnologías: los blogs, las videoconferencias, plataformas ya existentes en las que hay que añadir la EF, caso de classroom, el empleo de ZOOM o FaceTime.

Estoy siendo consciente de muchos retos físicos y de habilidades que los profesores de EF están mandando a sus estudiantes.

En el caso de la pandemia la limitación está en el uso de trabajo en equipo pero que en algunos aspectos se puede solventar conectados varios estudiantes.

El problema está en los deportes de equipo o en el trabajo de grupo de manera presencial. Esperemos que se consiga la vacuna que nos permita interactuar con los demás.

Yo estoy dando clase de EF a mis nietos a través de videoconferencia. También jugando al ajedrez y otro tipo de actividades motrices y cognoscitivas.

Es un reto de futuro, más, diría que ha presente. Si no manejas las redes sociales y las nuevas tecnologías estás perdido. Dice Alicia en el País de las maravillas: “En este país (tecnología, enseñanza-aprendizaje) para estar en el mismo sitio hay que estar corriendo”