



Experiencias de aprendizaje práctico en la formación de profesionales de Educación Física en el contexto postpandemia

Internship learning experiences in the training of Physical Education professionals in the post-pandemic context

Autores

Caroll Schilling Lara ^{1,2}
Ricardo Souza de Carvalho ¹
Franklin Castillo Retamal ¹
Magdalena Pereda Soza ¹
Carolay Rojas Castro ¹

¹Universidad Católica del Maule (Chile)

²Centro de investigación en educación para la justicia social (CIEJUS), Universidad Católica del Maule

Autor de correspondencia:
Ricardo Souza de Carvalho
ricardosocar@gmail.com

Cómo citar en APA

Schilling Lara, C., Souza de Carvalho, R., Castillo Retamal, F., Pereda Soza, M., & Rojas Castro, C. (2025). Experiencias de aprendizaje práctico en la formación de profesionales de Educación Física en el contexto postpandemia. *Retos*, 67, 391-405.
<https://doi.org/10.47197/retos.v67.109439>

Resumen

Introducción: La formación inicial docente ha enfrentado poderosos desafíos de configuración de sentido profesional durante los últimos años.

Objetivo: Analizar las experiencias de prácticas pedagógicas realizadas en contextos de incertidumbre al retornar a las clases presenciales, en el marco de las prácticas profesionales postpandemia en una universidad regional de Chile

Metodología: Se desarrolló desde el paradigma interpretativo y metodología cualitativa, con entrevistas y grupos focales a estudiantes de pedagogía en Educación Física (EF) en formación práctica, quienes experimentaron cambios formativos virtuales y presenciales.

Resultados: Existe una distancia entre las expectativas de formación y la realidad de los actuales programas de formación docente, porque se perciben lejanos a las necesidades reales de un sistema escolar altamente complejo.

Discusión: Las experiencias de práctica son percibidas con dificultades en vínculos pedagógicos y aprendizaje profesional. Los ámbitos en que los estudiantes se reconocen menos preparados, se relacionan con la atención a las necesidades educativas especiales y el manejo de la baja autorregulación emocional de los escolares. También, destacan la importancia de trabajar las habilidades sociales para establecer vínculos pedagógicos significativos, tanto para contextos presenciales como virtuales.

Conclusiones: La formación inicial docente requiere adaptaciones para alinear las expectativas formativas con las demandas reales del sistema escolar enfocándose en el desarrollo de habilidades socioemocionales y la atención a la diversidad.

Palabras clave

Aprendizajes; experiencias; interacciones pedagógicas; formación docente.

Abstract

Introduction: Initial teacher training has faced significant challenges in shaping professional meaning in recent years.

Objective: To analyze the experiences of pedagogical practices carried out in contexts of uncertainty upon returning to in-person classes, within the framework of post-pandemic professional practices at a regional university in Chile.

Methodology: The study was developed from an interpretive paradigm and qualitative methodology, with interviews and focus groups with Physical Education (PE) pedagogy students undergoing practical training, who experienced virtual and in-person training changes.

Results: There is a gap between training expectations and the reality of current teacher training programs because they are perceived as far removed from the real needs of a highly complex school system.

Discussion: Practice experiences are perceived as having difficulties in pedagogical connections and professional learning. The areas in which students perceive themselves as less prepared relate to addressing special educational needs and managing students' low emotional self-regulation. They also highlight the importance of developing social skills to establish meaningful pedagogical connections, both in face-to-face and virtual contexts.

Conclusions: Initial teacher training requires adaptations to align training expectations with the real demands of the school system, focusing on the development of socio-emotional skills and addressing diversity.

Keywords

Learning; experiences; pedagogical interactions; teacher training.

Introducción

El COVID-19, se reconoce como la crisis sanitaria más significativa del siglo XXI, hasta el momento y como tal, se le denominó pandemia. Tal es así, que ha dejado una profunda huella en todos los ámbitos sociales. En este sentido, la educación fue uno de los sectores más afectados (Reimers & Schleicher, 2020; Almonacid et al., 2021). Como resultado de ello, podemos observar un incremento del abandono escolar, descenso en los aprendizajes y en el tiempo instruccional, además de baja motivación, y capacidad de las familias de brindar apoyo a los procesos pedagógicos de niños (UNICEF-PNUD-OIT, 2021; Camayang & Bautista, 2022).

En este contexto, la formación de profesores enfrentó desafíos particulares, tales como, adaptar procesos pedagógicos presenciales a modalidades virtuales. Por lo tanto, quienes se preparan para la docencia tuvieron que desarrollar capacidades de adaptación, en un primer momento, hacia una modalidad virtual y, en un segundo momento, hacia el retorno al trabajo presencial en condiciones de alta complejidad educativa. Esta experiencia, marca procesos de aprendizaje de los cuales aún no se conocen sus consecuencias a largo plazo.

Estos procesos de tránsito en las modalidades de enseñanza han evidenciado la brecha digital existente aún, en distintos países del mundo. Particularmente en Chile, los primeros desafíos se relacionaron con la conectividad, disponibilidad de dispositivos y el acceso a plataformas educativas, exigiendo a los y las estudiantes una rápida adaptación a nuevas herramientas y plataformas digitales (Cepal-Unesco, 2020; Dussel, 2020; Pereyra, 2020). Asimismo, respecto a su uso pedagógico, estudios indican que esta adaptación no fue simple, dado que un alto porcentaje de jóvenes se reconocían emocionalmente abrumados o ansiosos al enfrentar este cambio de estrategia de aprendizaje a educación virtual (Romero; Tejada y Núñez, 2021). Una posible explicación, advierte que los estudiantes de Pedagogía mayoritariamente poseen una alfabetización tecnológica producto de la cultura digital que los rodea; sin embargo, esta condición no les alcanza para ser alfabetizados pedagógicamente (Sandoval Rubilar et al., 2017).

Por lo mismo, en los últimos años el estudiantado de pedagogía pasó a formar parte de un proceso de adaptación y redefinición de experiencias formativas. Entre estos cambios se encuentran, priorización de contenidos; modalidad de enseñanza no presencial o híbrida; mayor número de evaluaciones grupales o trabajos; uso de herramientas en línea, aplicaciones y redes sociales etc.

Dado que estos nuevos contextos desafiaron a las instituciones académicas a replantear sus estrategias y a ajustarse a nuevas modalidades de enseñanza (Coman et al., 2020; Sanz et al., 2020; Cabello et al., 2020; Cabrera et al., 2022). Cabe señalar, que históricamente la formación de profesores de Educación Física (EF) se ha desarrollado preferentemente en contextos presenciales y con un fuerte acento en las experiencias de práctica pedagógica. Con ello, la naturaleza de la disciplina trasciende la adquisición de conocimientos teóricos e implica el desarrollo de habilidades prácticas y la familiarización con contextos educativos reales. Estas prácticas, para que sean de calidad, deben sostenerse en base a los siguientes principios: a) Gradualidad y complejidad, b) Interacción y c) Reflexión (Perez Norambuena, et al., 2022).

Por lo mismo, la transición abrupta de prácticas virtuales a modalidades presenciales ha planteado desafíos considerables para el estudiantado de pedagogía, quienes han experimentado una modificación radical en sus formas de aprendizaje (Picón et al., 2021).

A lo anterior, debemos, agregar, que las interacciones cruciales entre estudiantes y educadores se han visto afectadas significativamente, porque que el distanciamiento físico fue transformando la naturaleza de los vínculos sociales en el ámbito educativo (González-Campos et al., 2023; López-Angulo et al., 2020). Esta reconfiguración de la interacción cara a cara, vital para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Freshwater, 2020; Varela et al. 2023), ha dado paso a la mediación virtual, planteando cuestionamientos sobre cómo esta limitación afecta el desarrollo de habilidades sociales (Tapia, 2023).

Así las cosas, resulta relevante conocer, desde la perspectiva de quienes estudian Pedagogía en Educación Física, cómo han enfrentado estos cambios y cómo se ha desarrollado su formación práctica. Siendo así, el objetivo de este estudio fue analizar las experiencias prácticas de EF en el retorno al trabajo pedagógico presencial con posterioridad a la pandemia, en una universidad de la Región del Maule en Chile. Esta investigación se sustenta en la pertinencia que representa una comprensión profunda de las consecuencias de estos procesos en la formación de los futuros educadores. El conocimiento generado a

partir de este estudio contribuye a enriquecer la reflexión sobre los retos que presentan las prácticas pedagógicas y los programas de formación docente en contextos de mayor incertidumbre.

Método

La investigación responde a un paradigma constructivista de metodología cualitativa. Tal como definen Denzin y Lincoln (2012), es de carácter naturalista e interpretativo y su diseño presenta flexibilidad para avanzar a nuevas comprensiones sociales. Esta estrategia investigativa se ajusta al estudio de las experiencias de práctica pedagógica de estudiantes de Pedagogía en EF, intentado interpretar dichos fenómenos (Vasilachis, 2006). Se organizó a partir de un estudio de casos, que Stake (2013) define como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad. El enfoque de estudios de caso permite una exploración exhaustiva de fenómenos específicos al centrarse en una unidad particular de análisis. Este enfoque facilita la recopilación de datos detallados y profundos, proporcionando una comprensión integral y contextualizada del fenómeno en estudio. Siguiendo la propuesta de Stake (2013), se optó por un diseño de estudio de caso instrumental. Para ello, se recurrió a técnicas cualitativas basadas en la interacción directa con los participantes, lo que permitió acceder a sus perspectivas y conocimientos de primera mano. Estas técnicas, a saber, entrevista y grupos focales, permitieron explorar las percepciones y experiencias de los participantes, reconociendo la diversidad de perspectivas y la influencia del contexto en la configuración del fenómeno estudiado.

Participantes

Los 15 estudiantes que participaron del estudio cursaban las asignaturas de práctica, en diferentes niveles, de la carrera de Educación Física en una universidad regional de Chile. La distribución fue 5 estudiantes cursando prácticas intermedias III; 5 cursando prácticas finales IV y 5 estudiantes en prácticas profesionales fueron seleccionados intencionalmente a través de la estrategia basada en el caso típico ideal. Para ello, se reconocieron atributos que sirvieron de base para la elección de sujetos que tuvieran un conocimiento y experiencia profunda del contexto que define esta investigación. Los criterios de inclusión fueron: a) ser estudiantes de Pedagogía en EF; b) estar cursando prácticas en establecimientos escolares y; c) haber realizado una práctica en modalidad virtual durante el año 2021 y modalidades presenciales entre el 2022-2023 (Tabla 1). El total de casos se desarrolló bajo el principio de redundancia o saturación (Canales, 2006), esto indica el agotamiento de la información. En la institución en que se realizó esta investigación, la formación inicial docente se adscribe a un modelo orientado por competencias. Los futuros profesores transitan entre los niveles iniciales, intermedio y avanzado de profundización en las competencias declaradas en el proyecto formativo. Estas competencias son de carácter disciplinar (propio de la educación física), pedagógicos (propios de la formación de profesores) e institucionales (relacionadas con el sello formativo institucional). Cabe destacar, que, en el currículo de formación, los procesos de práctica son progresivos, es decir, comienzan con prácticas iniciales a partir del 3° año de su formación (correspondiente al nivel intermedio de formación por competencias), profundizando hasta las prácticas profesionales en el 5° año. Curricularmente, cada práctica presenta un aumento de horas pedagógicas en los establecimientos educacionales, además de un aumento en las funciones y complejidad de las mismas, a medida que el profesor en formación avanza en su itinerario formativo. Para este estudio todos los participantes han cursado el mismo plan formativo, diferentes niveles, y clasificados en prácticas intermedias III (alumnos en 7° semestre de formación), prácticas finales IV (alumnos en 8° semestre de formación) y prácticas profesionales (alumnos cursando última práctica a partir del 9° semestre de formación).

Es posible mencionar que durante la pandemia de Covid 19, las prácticas fueron adaptadas al formato virtual. Los estudiantes debían realizar tareas de docencia y acompañamiento de los docentes de educación física de los colegios (clases virtuales sincrónicas, atención de estudiantes, y preparación de material de clases de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Educación para la emergencia sanitaria). Con el regreso a la presencialidad, las prácticas siguieron de forma híbrida. Esto significa que un grupo de estudiantes regresaba de forma presencial y, otro seguía de forma virtual, alternando los grupos semanalmente, hasta que se regresó de forma presencial con todos los estudiantes, acorde con las determinaciones del Ministerio de Educación.



En este estudio los estudiantes participaron de manera voluntaria y previo a la aplicación del focus group y la entrevista, se les informó sobre sus objetivos y se les solicitó autorización a través de un consentimiento informado, para salvaguardar los aspectos éticos de la investigación (privacidad, confidencialidad de los sujetos, trato respetuoso y digno de las personas), considerando las orientaciones de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2009). Este estudio fue aprobado por Comité de Ética de la institución patrocinante.

Procedimiento

El procedimiento de recolección de información se realizó en dos momentos: el primero, fue la aplicación de grupos focales (3 grupos con 5 participantes por nivel) y posteriormente, el desarrollo de nueve entrevistas semi estructuradas con los mismos participantes del estudio (3 estudiantes de cada nivel). Los guiones de entrevista fueron contruidos a través de preguntas temáticas, conforme lo propuesto por Stake (2013), con temas relacionados a experiencias pedagógicas cotidianas, innovaciones implementadas durante la formación práctica postpandemia. Se redactaron 13 preguntas abiertas organizadas en tres dimensiones: a) Aspectos formativos; b) administrativos y c) relacionales y afectivos. Estos temas no variaron durante la investigación, permitiendo profundizar y realizar un cruce entre la información del grupo focal y las entrevistas individuales. Las entrevistas fueron validadas, tanto en confiabilidad como en validez, por académicos con grado de doctor y experiencia en formación inicial docente. La confiabilidad fue determinada por la coherencia interna, claridad, precisión y repetibilidad de las preguntas, y la confiabilidad a través del contenido y constructo de las mismas. La decisión de consultar a académicos con grado de Doctor y experiencia en formación inicial docente se justifica en el conocimiento de los contextos educacionales, experiencia en la formación en la formación inicial de profesores, así como en la capacidad de identificar posibles sesgos y pertinencia de las preguntas propuestas en los guiones de entrevistas y focus group. La decisión de utilizar ambas técnicas se basa en la necesidad de captar tanto perspectivas individuales, como colectivas sobre el fenómeno estudiado. Esta elección busca un equilibrio entre profundidad y eficiencia en la recolección de datos, permitiendo una comprensión detallada sin que el proceso sea excesivamente invasivo o complejo. Este proceso se desarrolló de manera presencial en instalaciones de la universidad, específicamente en una sala de clases con condiciones de seguridad y comodidad para la realización de este trabajo. Los relatos identificaron experiencias que permitieron generar conocimiento de tipo narrativo a partir del dinamismo de las situaciones vivenciadas por los estudiantes.

Tabla 1. Caracterización de los participantes

ESTUDIANTES	ENTREVISTAS	GRUPOS FOCALES	SEMESTRE
Pedagogía en Educación Física práctica intermedia 3	3	1	7
Pedagogía en Educación Física práctica final 4	3	1	8
Pedagogía en Educación Física práctica profesional	3	1	9

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó a partir de un análisis de contenido propuesto por Bardin (1986), que lo describe como una herramienta para examinar la relación entre los resultados de los procesos de comunicación, las prácticas de control social y las representaciones de los sujetos involucrados. La información se trabajó con un proceso de reducción de datos a través de categorización y codificación con criterios gramaticales, así como un proceso de triangulación que permite adentrarse en una diversidad de realidades para aclarar el significado de una observación o interpretación (Denzin & Lincoln, 2013). Se consideró que el estudio de los fenómenos sociales requiere de categorías conceptuales que ayuden a enmarcar esta realidad social (Izcarra, 2014). La validez de las categorías y asignaciones se aseguró mediante un proceso iterativo de análisis y reflexión. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis detallado de los datos, identificando temas recurrentes y construyendo categorías iniciales. A continuación, se realizó una revisión con expertos externos a la investigación, quienes confirmaron la pertinencia y exhaustividad de las categorías. Finalmente, se compararon las categorías con la literatura existente, lo que permitió refinar su definición y asegurar su coherencia teórica.

Resultados y Discusión

A continuación, se muestran los análisis de resultados, a partir de la selección de relatos que surgen de las entrevistas y grupos focales. Los datos se presentan constituyendo una serie de categorías y subcategorías que se definen por su carácter emergente.

Tabla 2. Matriz de sistematización de contenido.

Macro categoría[R1]	Categoría	Descripción	Subcategorías
Experiencias de formación práctica de estudiantes de EF	Interacciones pedagógicas en la clase de educación física postpandemia	La calidad de los vínculos pedagógicos entre docente-estudiante y entre estudiantes, definen formas de interacción social que favorecen u obstaculizan la conformación de climas escolares seguros y con disposición al aprendizaje.	Construcción de vínculos y participación Intensificación de los conflictos de la Convivencia Escolar Atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE)
	Valoración a las experiencias de formación práctica post pandemia	Se expresa en la percepción de los practicantes de EF respecto a los aprendizajes alcanzados para su nivel de formación y el ajuste o desajuste con las necesidades profesionales de sus prácticas pedagógicas.	Valoración negativa a la formación práctica Percepciones emocionales sobre la experiencia formativa
	Saber experiencial y práctico	Vivencias personales y colectivas culturales y académicas que se despliegan en las acciones pedagógicas de los estudiantes en práctica.	Recursos y estrategias práctica
	Organización pedagógica de las experiencias de práctica post pandemia.	Definición de barreras pedagógicas que surgen de los procesos formativos de práctica y que dificultan su normal desarrollo.	Evaluación Organización del tiempo destinado a la práctica

Fuente: Elaboración de los autores.

Al respecto, es posible señalar que luego de realizada la triangulación de los datos, se puede apreciar que hubo convergencia entre los resultados de las entrevistas y grupos focales, por tanto, solo se seleccionaron las citas que son relevantes y permiten enriquecer la comprensión sobre el significado construido en cada una de las categorías.

Interacciones pedagógicas en las clases de Educación Física post pandemia

Esta categoría se relaciona con los vínculos que se construyen durante las clases de Educación Física post pandemia. Estos espacios corresponden al ambiente escolar donde se desarrollan las experiencias de práctica en distintos establecimientos escolares. El análisis de las entrevistas advierte sobre la presencia de elementos obstaculizadores que afectan la percepción de los practicantes respecto a la dinámica pedagógica de la Educación Física.

Primero, se reconoce que el desarrollo de prácticas en modalidad virtual afectó negativamente el proceso formativo de los y las estudiantes de las escuelas. Señalan que las relaciones pedagógicas sufrieron cambios en las formas de interacción social y pedagógica. Los futuros docentes definen los procesos vividos con un “sentido de pérdida”, que se sostiene incluso cuando las comunidades escolares retornan al trabajo presencial. Por lo tanto, un factor diferenciador, entre las experiencias previas al periodo de pandemia y lo que reporta este estudio, se relaciona con la intensificación de las percepciones negativas y los conflictos emergentes de esta condición. Estos factores se explican como resultado del aislamiento y las emociones que esto provoca; las dificultades por innovar en la enseñanza virtual; la falta de contacto humano, entre otros (Avendaño, et al., 2021).

Como consecuencia de estas dinámicas, se reconoce que los niños de Enseñanza Primaria se tornaron más pasivos respecto a sus propios procesos de aprendizaje. A esto se agrega un deterioro en la calidad de los vínculos, falta de seguimiento a las actividades realizadas y, por ende, un deterioro de los aprendizajes. Los relatos coinciden en las dificultades que enfrentaron al momento de cursar las prácticas:

“...es muy difícil y fue muy difícil realizar clases online y más para niños de primero básico, acá uno no puede ver el progreso que tienen ellos y además se debe considerar el apoyo en la casa para que puedan progresar, etc.” (E1)



“...sí, totalmente, ya que mi experiencia en prácticas realizadas online, solo se debía realizar cápsulas, no teníamos mayor contacto con los estudiantes porque no contestaban, no se conectaban, la cercanía con los docentes es menor, tampoco se conocía el establecimiento. En cambio, de vuelta a la presencialidad, se tiene contacto directo con los profesores, estudiantes y equipo directivo, se genera un mayor vínculo. También se pueden realizar actividades donde uno puede ver a los estudiantes trabajando, el manejo de grupo, el tono de voz, entre otras” (E3)

Segundo, es posible observar la pérdida de contacto social directo como una dimensión que repercute negativamente en la calidad de los procesos formativos y en aspectos de participación de los estudiantes en el aula durante y posterior a la pandemia. Tercero, se reconoce el valor que poseen los vínculos y la pertenencia a un colectivo profesional que aporta identidad. Por tanto, el deterioro en los vínculos afecta como los estudiantes perciben sus experiencias.

“...yo creo que es el tema de participación en las clases de los estudiantes, en pandemia no se participaba absolutamente nada, ahora siento que es peor, como que a los estudiantes les da miedo preguntar, dar respuestas, en mi caso ese es como mi mayor obstáculo, ya que no se si realmente están aprendiendo o me están escuchando” (E5)

Los entrevistados establecen una clara diferenciación de la experiencia pedagógica a través de la reproducción instruccional de las clases virtuales y el contacto directo en presencialidad. Dadas las características particulares que presenta la EF, se reconoce un fuerte impacto en la participación de estudiantes y en la colaboración entre practicantes. Estudios revelaron que, durante la pandemia, prevalecieron estilos de enseñanza de carácter homogéneo, y el estilo cognitivo en la modalidad virtual de EF (Pillajo, 2022).

No obstante, los futuros docentes valoran positivamente las intervenciones realizadas al retorno a la presencialidad, sobre todo, en aquellas donde asiste una pareja de estudiantes. Esta situación es propia de las prácticas de nivel intermedio en el retorno a la presencialidad y fue una estrategia para abordar el trabajo pedagógico colaborativamente, ellos indican:

“Las prácticas que se desarrollen en parejas, ya que nos favorece y ayuda a entrar en confianza, es un complemento, por ej.: cuando uno se pone un poco nervioso y el otro interviene” (GF1)

De esta manera, también se reconoce la importancia de establecer vínculos emocionales y físicos para el desarrollo de aprendizajes en la EF. Lo que equivale a decir que la cognición solo se expresa en la medida en que se encuentra inmersa en un cuerpo, que presenta aptitudes sensorio-motrices en un contexto social y cultural determinado (Varela, 2000). Por esta razón, la pérdida de contacto directo con los estudiantes y sus contextos generó dificultades en las acciones pedagógicas cotidianas, tales como, resolver conflictos, participación en el aula, etc., aspectos que han tensionado la convivencia escolar. Romper esa barrera requiere el desarrollo de habilidades de comunicación y contención emocional en situaciones complejas (Patarroyo et al., 2022), así recuerdan los estudiantes sus prácticas presenciales con posterioridad a la pandemia:

“Una vez me tocó un curso que era muy complicado, la profesora no marcaba autoridad, entonces los niños eran muy rebeldes, eran de pataletas, de llorar, de tirar cosas y esta fue la problemática mayor que me ha tocado enfrentar... intentaba hablar con ellos y la verdad, no sabía cómo abordarlos” (E1)

Participante 2: Llegué motivado con mis planificaciones, me paré en la clase y patearon todo el material, no hacían caso, pasaron 3 clases y tenía una crisis motivacional, me sentía mal y hablé con mi profesora tutora... participante 3: yo el primer semestre me quería ir, no me sentía capaz de ser profesora, soy una persona introvertida (GF1)

Si bien, este estudio no pretende un análisis del contexto escolar, se advierte que el retorno a la presencialidad se caracterizó por el deterioro en las condiciones sociales y de convivencia escolar en los distintos centros de práctica. De ahí que, este elemento constituye un segundo aspecto a analizar en el ámbito de las interacciones pedagógicas.

Tal como indican los estudiantes en práctica, sus experiencias estuvieron marcadas por un incremento de expresiones violentas.

“Me ha tocado enfrentar estudiantes disruptivos, que no hacen caso, que pelean con sus compañeros, más que eso no gracias a Dios, ya que hoy en día vemos a muchos estudiantes violentos o que utilizan objetos para amenazar a otros” (E2)

“...a mí me ha tocado evidenciar violencia de niñas que peleaban con cuchillos, como situaciones bien al límite. Es super fuerte, improperios, golpes, también he evidenciado el tema del cyberbullying, yo lo abordo en el sentido del respeto, tratando siempre de mediar, pero no me han pasado muchas situaciones así” (E4)

Participante 1: Mucha falta de respeto...participante 2: Hablan con groserías, cuesta que coloquen atención y el profesor guía no interviene, algunos no asisten con la ropa adecuada (GF2).

Durante el retorno al trabajo presencial, enfrentan situaciones de violencia explícita a través de amenazas y uso de recursos coercitivos para abordar conflictos sociales durante la clase de EF. Lo exterior puede explicarse desde resultados de estudios recientes que muestran que las condiciones de estrés afectan el cerebro, el cual, como órgano social, al exponerse a tensiones permanentes, sufre consecuencias tales como conductas asociadas a la falta de regulación emocional, agresividad, impulsividad e irritabilidad (Troncoso, 2022; Castillo-Retamal et al., 2024a). En algunos casos, incluso, con posterioridad a la pandemia se han reportado depresiones, principalmente entre estudiantes de más bajos recursos (Asanov et al., 2020; Tanyu et al., 2020). En este clima de tensión, los estudiantes de EF van intensificando su trabajo y requiriendo habilidades prácticas para manejar situaciones de desregulación emocional.

Tal como plantean otros estudios, la convivencia escolar es un ámbito que requiere atención en la formación universitaria post pandemia. Los futuros docentes necesitan una formación que reconozca las emociones que experimentan cuando están en el proceso de convertirse en docentes, al momento, que enfrentan las interacciones y climas escolares estresantes (Rowe et al., 2015). Como parte de los aprendizajes pedagógicos previos al ingreso al aula se requieren espacios interpersonales de desarrollo que les permitan trabajar su personalidad, emociones y sentimientos (Galdames-Paredes & Rioseco-Sánchez, 2023).

Un tercer elemento que surge del análisis es como en el escenario post pandemia, los practicantes de EF perciben un incremento de los diagnósticos de Necesidades Educativas Especiales (NEE), particularmente, de Trastorno Espectro Autista (TEA). En esta misma perspectiva, se visibiliza la necesidad de preparación para atender estos casos. Tal como describe este estudiante:

“...en el colegio que yo estoy actualmente, la pandemia ha traído muchos casos de Trastorno del Espectro Autista (TEA), entonces eso igual es complejo, porque nosotros no tenemos ningún módulo o asignatura que nos ayude a abordar esas situaciones” (E8).

Por los mismo, otro factor que caracteriza las experiencias vividas ha sido el número creciente de diagnósticos de estudiantes con TEA u otras necesidades de aprendizaje (Vallejos et al., 2024). Cabe señalar que en Chile los últimos años se ha avanzado en el conocimiento, diagnóstico e intervención temprana de estudiantes que presentan TEA. La finalidad es favorecer aprendizajes tempranos, mejorar la adaptabilidad y calidad de vida (Rojas, et. al., 2019). Desde el año 2023, se promulga la Ley TEA 21.545 que busca asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades y la educación social de los niños, niñas, adolescentes y personas adultas que presentan esta condición.

Esto supone el desafío de que los docentes estén preparados pedagógicamente para identificar y abordar nuevas metodologías y los requerimientos de trabajo con diversidad de estudiantes (Flores-Tena et al., 2024) situación que hasta ahora no es una realidad profesional en docente de EF.

Los resultados de estudios muestran el bajo conocimiento que poseen los profesores de EF respecto a temáticas como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y otros (Salvador & Gialoni, 2023). Asimismo, se reconoce que las Bases Curriculares de la Educación Física no están orientadas al trabajo inclusivo con estudiantes con NEE (Castillo-Retamal et al., 2021), lo que podría explicar por qué no se ha dado importancia al tratamiento de este tema en los programas de formación de profesores.

Evidenciando que se pierde una oportunidad de actuar profesionalmente, con los consecuentes beneficios para los estudiantes que presentan estas características. Las investigaciones reportan que las intervenciones físicas de estudiantes con TEA tienen efectos en el desarrollo motor y su estado nutricional

(Vallejos et al., 2024). En términos pedagógicos, la planificación de clase adaptada para el trabajo con estudiantes que presentan NEE trae beneficios en la reflexión, expresión y comunicación, así como para interiorizar la inclusión como un valor que enriquece al colectivo (Castillo-Retamal et al., 2024b). Resulta contradictorio que, a pesar de la evidencia, los docentes de EF aun no tengan una formación adecuada, ni participación activa en este nuevo contexto de reconocimiento a la diversidad.

Valoración a las experiencias de formación de práctica post pandemia

El análisis descriptivo de la segunda categoría, indica que los estudiantes identifican una valoración negativa de sus procesos formativos en la línea de práctica. Por lo tanto, un primer ámbito de interpretación devela una brecha que se ha ido profundizando, entre los modelos de formación práctica tradicional “técnico-aplicacionista” (Flores-Lueg & Sanchez-Nova, 2023) y los requerimientos específicos que actualmente presenta el trabajo de EF en los centros de práctica, esto se expresa en las distintas entrevistas:

“Lo encuentro medio malo, siento que la carrera no entrega apoyo en ¿Qué hacer si un estudiante se pone violento?, o un estudiante me pega. Incluso hasta con los apoderados uno no sabe cómo abordar esos temas, no tenemos ramos sobre eso” (E1)

“Encuentro pésimo en esa área, ya que a nosotros no nos preparan para nada, nosotros tenemos que aprender por sí solos o de acuerdo a las experiencias que uno va adquiriendo en las prácticas, pero no nos hacen cursos, no hacen absolutamente nada, ni siquiera nos dicen qué acciones podemos tomar referente a situaciones emergentes o problemáticas o cómo poder enfrentarlas, nada” (E2)

“Debido a la pandemia se actúa con timidez, poca personalidad el sociabilizar con otros docentes. La universidad no nos enseña y no nos prepara a lo que va a llegar.” (GF3)

Los relatos coinciden en el reconocimiento a las deficiencias de su proceso formativo en la universidad y lo que enfrentan en los centros de práctica. Es importante comprender que este contenido es central para la construcción de la identidad profesional. Cabe señalar que es una temática recurrente en otras investigaciones donde se aprecia el desajuste emocional que genera para el estudiante de EF, no sentirse preparados para enfrentar estas realidades caracterizadas por una mayor complejidad social, experimentando conmoción frente a la realidad escolar (Pérez Norambuena et al., 2022). En las narraciones prevalece un sentimiento de abandono institucional frente a situaciones de dificultades y riesgos en las experiencias de práctica.

Como segunda interpretación, se aprecian percepciones emocionales desfavorables. Esto podría representar un síntoma de un conjunto de frustraciones que van configurando sensaciones de agobio, falta de conocimiento práctico, reconocimiento y pérdida de sentido en la formación. Esta identificación de emociones podría repercutir en la motivación y, a su vez, en la inserción o deserción laboral los primeros años de ejercicio profesional. Esto se relaciona con otros estudios que evidencian que la disconformidad en las condiciones laborales de las escuelas, las condiciones estructurales del sistema educativo y el ejercicio de la profesión, que incluye el comportamiento de los estudiantes, dificultades con la enseñanza, con los apoderados y el ambiente de trabajo con los colegas influye en la decisión de abandono temprano de la profesión docente (Díaz & Zamora, 2023). En consecuencia, las emociones de los docentes se reconocen como un factor importante de estas tensiones que surgen de las relaciones interpersonales vividas en la escuela o de frustraciones relacionadas con acontecimientos que involucran injusticias (Jiménez-Quintero, 2020).

Saber experiencial y práctico

Este saber tiene relación con los recursos y estrategias que los estudiantes en práctica desarrollan en la clase de EF. En este caso, los relatos identifican un desempeño más orientado a resolver problemas sociales, sin mencionar la relevancia de los aspectos didácticos o procedimentales. Es decir, se puede inferir que constituye más una acción pedagógica emergente para enfrentar y superar los conflictos del día a día.

Es interesante cómo en sus intervenciones los estudiantes despliegan la capacidad de agenciar cambios en las formas de relación afectiva. Los estudiantes reconocen que las habilidades personales orientadas a resolver problemas sociales son las que más relevancia adquieren en estos contextos pedagógicos adversos post pandemia:



“...sobre todo el mostrarme lo humana que soy me ayuda mucho con todas las situaciones que han ocurrido hoy en día, el volver a clases, la violencia hacia los profesores, entre estudiantes” (E4)

“Yo ocupo mucho lo emocional y motivacional, ya que siento que con eso uno se gana a los estudiantes, para llegar a ellos, para poder enfrentar alguna situación conflictiva de los estudiantes, darle la confianza y para apoyarlo. También me pasa que siento que hay estudiantes que tienen muy baja autoestima, entonces el hecho de ya conocer a los estudiantes en ese ámbito, se puede trabajar y siento que eso sería mi recurso” (E5)

Asimismo, se reconoce la importancia de sostener una práctica sobre la base de principios valóricos, que orienten las acciones pedagógicas. Tales como, respetar la igualdad en las diferencias, solidaridad y reconocimiento, entre otros. Se valora, la comunicación y las habilidades sociales como recursos que utilizan para crear interacciones pedagógicas más saludables. Esto muestra capacidad de autonomía para buscar soluciones frente al déficit de la formación recibida (Huang & Lajoie, 2023). Ellos expresan:

“En mi caso es la cercanía, el ser uno mismo, que sepan que soy igual que ellos, que también me puedo equivocar, que se trabajará en conjunto, siempre tener una sonrisa, que pueden contar conmigo” (E6)

“Tenemos que buscar herramientas, ayuda o información por nuestros propios medios, realizar un trabajo autónomo para sacar a flote estas situaciones y tratar que nuestros estudiantes no se descompensen por el hecho de nosotros como profesores no saber abordarlas” (E8)

No obstante, en el grupo focal, los estudiantes expresan desesperanza y carencia en las competencias pedagógicas para enfrentar estos contextos:

“...me costó bastante, ya que me estaba afectando las emociones, ya que pienso que pueden ser mis hermanos o primos y me afecta todo lo que les sucede y siento que las emociones me tienen amarrado y me dificulta en mi práctica” (GF2)

Sin duda, los relatos evidencian cómo el déficit formativo en el trabajo con diversidad y contextos educativos más complejos socialmente, tensiona a los estudiantes en práctica, obligándolos a buscar conocimiento en medios informales y funcionar intuitivamente o basándose en aprendizajes previos. Llama la atención que no visualicen el apoyo de sus docentes guías y supervisores de práctica como alternativa para acompañar el desarrollo de aprendizajes prácticos para enfrentar los desafíos de la docencia. Esta categoría pone en discusión la urgencia de formar a los futuros docentes para atención a la diversidad, desde el desarrollo de habilidades para la vida profesional (Díaz, 2020; Vallejos & Palma, 2023). Esto refuerza lo descrito en otros estudios que indican que la incorporación de la educación en y para la diversidad permite construir escenarios didácticos que contribuyen a conocer redes de significados dinámicos y trascendentales, que transforman tanto la subjetividad como la intersubjetividad consensuada y construida dentro de un contexto pedagógico (Garay et al., 2023). Asimismo, es de gran relevancia que los profesores de EF promuevan una educación ética y moral a través de la práctica deportiva a partir del respeto a las reglas, a los demás, el juego limpio y la honestidad, favoreciendo una preparación para la cohesión social (Winarno et al., 2024).

Organización pedagógica de las experiencias de prácticas

Entre los aspectos que los entrevistados señalan que requieren modificación en el marco de sus prácticas, se encuentran aspectos de organización, contenido y recursos de evaluación en sus primeras aproximaciones al aula. Se advierte que, en algunos casos, los practicantes no tienen claridad de sus funciones, constituyéndose en ayudantes del docente de aula.

“...falta saber los procedimientos de evaluación que puedo tomar, generalmente siempre pido ayuda, porque siento que me complica bastante o quizás yo me complico más de lo normal” (E2)

“Bueno podría ser el tema de organizar bien mis tiempos, porque me cuesta mucho eso, las planificaciones tenerlas a tiempo, implementarlas, eso me cuesta” (E3)

Finalmente, otro aspecto que los estudiantes indican como una tensión de estos procesos, ha sido la dificultad para organizar sus tiempos y las tareas pedagógicas que demandan sus prácticas con posterioridad a la pandemia. Además, identifican dificultades para comprender los procedimientos de evaluación y falta de apoyo en la planificación e implementación de estrategias de enseñanza. Este hallazgo es coincidente con el resultado de otro estudio, que indica, que los docentes de EF en Chile, declaran no

contar con el conocimiento ni las herramientas necesarias para afrontar las demandas del sistema educativo actual (Castillo-Retamal et al., 2024). Asimismo, en el contexto virtual, esta situación se manifestó en la adopción de estilos de enseñanza tradicionales y reproductivos, generando resistencia en los estudiantes (Añazco, L. A., et al., 2024).

Por otra parte, al observar el abordaje pedagógico de los contextos presenciales y virtuales, se hace evidente la necesidad de una mejor alineación de criterios entre los profesores universitarios y los docentes de las escuelas, para enfrentar los desafíos que presentan los estudiantes de pedagogía durante sus procesos de práctica.

Frente a esta realidad, los autores reconocen que, si bien, la formación inicial tiene el propósito de organizar coherentemente sus procesos, aún se observa un desajuste a las circunstancias que implica el ejercicio profesional, dado que los aprendizajes declarados se presentan descontextualizados de la realidad (Hinojosa, et al., 2020). Entonces bien, los desafíos actuales de formación se orientan a comprender y aplicar las teorías en la realidad educativa valorando aspectos culturales, sociales, personales y disciplinares para saber actuar en un contexto determinado (López Pastor et al., 2016; Paez & Hurtado, 2019). Por lo mismo, resulta fundamental, preparar a los futuros docentes para disminuir la brecha entre el conocimiento teórico que se enseña en las universidades y la realidad práctica que se experimenta en las escuelas. En este sentido, la colaboración entre ambas instituciones se vuelve indispensable (Alezzi, 2023; Bearman et al., 2023; Ibda et al., 2023; Pérez et al., 2022), al mismo tiempo que, se debe considerar en el proceso formativo el papel que posee la familia y comunidad en la creación de culturas inclusivas que amplíen las experiencias de aprendizaje cultural y la participación de los futuros docentes (Aguiar et al., 2020; Carter-Thuillier et al., 2022; Sánchez et al., 2023).

Conclusiones

Los relatos de los estudiantes de EF destacan las profundas dificultades que enfrentaron durante el proceso formativo de experiencias prácticas post pandemia. Se evidenció un deterioro en la calidad de los vínculos pedagógicos y un impacto negativo en sus procesos de aprendizaje en las prácticas pedagógicas. La pandemia agudizó las deficiencias en su formación inicial, revelando la brecha entre la preparación académica, el apoyo recibido y las realidades complejas que les ha tocado enfrentar en el marco de sus intervenciones prácticas post pandemia. A pesar de estos desafíos, el estudiantado de EF ha desarrollado recursos personales para superar las adversidades a partir de aprendizajes experienciales. No obstante, las narrativas acentúan la urgente necesidad de un enfoque formativo en la práctica de los futuros docentes de EF, que potencie los aprendizajes y brechas acrecentadas durante la pandemia, entre ellas, el retroceso motriz, cognitivo y de socialización que hasta hoy tienen un impacto en las formas de relación y salud mental de los jóvenes.

Finalmente, la creciente demanda del sistema escolar público por ampliar y asegurar las oportunidades de aprendizaje para la superación de una cultura del déficit, hace imprescindible el fortalecimiento de experiencias formativas en clave de justicia social, a través del reconocimiento a la diversidad simbólica y expresiva de cuerpo y su cultura. Con la finalidad de extender los beneficios educativos y sociales de la EF para toda la población.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica del Maule.

Financiación

Este artículo fue financiado por el fondo interno de investigación UCM a través del proyecto UCM-IN-23200.



Referencias

- Aguiar Aguiar, G., Demothenes Sterling, Y., & Campos Valdés, I. (2020). Family participation in the socio-educational inclusion of students with special educational needs. *Mendrive*, 18(1), 120-133. <http://mendrive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1596>
- Alenezi, M. (2023). Digital learning and digital institution in higher education. *Education Sciences*, 13(1), 88. <https://doi.org/10.3390/educsci13010088>
- Almonacid-Fierro, A., Vargas-Vitoria, R., Souza de Carvalho, R., & Almonacid Fierro, M. (2021). Impact on teaching in times of COVID-19 pandemic: A qualitative study. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(2), 432-440. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21129>
- Añazco Martínez, L. A., Carter Thuillier, B. I., Poblete Valderrama, F., Gallardo Fuentes, F. J., & Rodas Kürten, C. V. (2024). Percepción del profesorado chileno de Educación Física sobre el desarrollo de la clase en modalidad virtual (Perception of Chilean Physical Education teachers on the development of the class in virtual mode). *Retos*, 55, 468-475. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103861>
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M., & Schulte, M. (2020). *Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine*. (Policy Research Working Paper No. 9252. P.138) World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/33799>
- Avendaño, William R., Luna, Henry O., & Rueda, Gerson. (2021). Educación virtual en tiempos de COVID-19: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(5), 119-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>
- Bardin, L. (1986) *El análisis de contenido*. Madrid, España; Ediciones Akal
- Bearman, M., Nieminen, J. H., & Ajjawi, R. (2023). Designing assessment in a digital world: An organising framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 291-304. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2069674>
- Cabrera Ramos, J. F., Álvarez Álvarez, A., & Enríquez Torrent, C. D. (2022). Attitude towards integration of ICT in Physical Education during COVID-19 sanitary crisis. Exploratory study in the Chilean context. *Retos*, 46, 43-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92928>
- Cabello, P., Ochoa, J. M., & Felmer, P. (2020). Digital technologies as a pedagogical resource and their integration into pre-service teacher training in Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-20. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.9>
- Camayang, J. G., & Bautista, R. G. (2022). Teaching in the midst of the pandemic: Insights and perspectives from the lenses of the pre-service teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(4), 1664-1672. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i4.23016>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R., & Carter-Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile (Incorporating intercultural competence in pre-service teacher education: examining possibilities for Physical Ed. *Retos*, 43, 36-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>
- Castillo-Retamal, F., Cárcamo Garrido, B., Aravena Calderón, H., Valenzuela Zakuda, A., Pérez Farías, T., Medel Tapia, C., & Quezada Alacaino, J. (2021). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile (Special Educational Needs and Physical Education: an analysis from the Chilean ministerial curricular proposal). *Retos*, 42, 56-65. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977>
- Castillo-Retamal, F., Cruz-Morales, J., Toledo-Gutiérrez, F., Calquín-Pohl, E., Ávalos-Ramírez, B., & Cordeiro-Tapia, F. (2024b). Educación física y necesidades educativas especiales: percepciones de profesores sobre su nivel de preparación (Physical education and special educational needs: teachers' perceptions of their level of preparation). *Retos*, 61, 384-391. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.108228>
- Castillo-Retamal, F., Sánchez-Quiroz, A., Montepil-Núñez, R., Quintana-Moya, L., Rojas-Román, M., & Villanueva-Carrasco, E. (2024a). Evaluación en Educación Física: percepción del profesorado desde el territorio escolar (Assessment in Physical Education: perception of teachers from the school territory). *Retos*, 52, 610-622. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101527>
- Cepal-Unesco. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago, Chile. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>



- Coman, C., Țîru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. *Sustainability*, 12(24), 10367. <https://doi.org/10.3390/su122410367>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de metodología cualitativa vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *Manual de metodología cualitativa vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Díaz Barriga, A. (2020). *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, pp. 289-294. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, A., & Zamora, G. (2023). Un estudio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente en Chile. *Educación y Sociedad*, 44, e259709. <https://doi.org/10.1590/ES.259709>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista científica EFI-DGES*, 6(10), 20-32. <https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Flores-Tena, M. J., Deocano Ruiz, Y., & Llamas Salguero, F. (2024). La inclusión del alumnado con TDAH en Educación Física en la formación del profesorado (The inclusion of students with ADHD in Physical Education in teacher training). *Retos*, 52, 211-218. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.99636>
- Flores-Lueg, Carolina, & Sánchez-Nova, Sofía. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 47-64. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1693>
- Freshwater, D. (2020). *La educación durante la COVID-19 y más allá: Comentario sobre el informe de políticas del Secretario General*. Crónica ONU. <https://goo.su/xuSwKUO>
- Garay, V., Lagos, N., Díaz, P., & Morales, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(49), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- Galdames-Paredes, A. & Rioseco-Sánchez, C. (2023). Violencia hacia profesores y profesoras en Chile: aproximaciones a las trayectorias normativas, políticas e investigativas en dos décadas. *Rumbos TS*, 18(30), 97-116. <https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num30.795>
- González-Campos, J. A., Agredo-Morales, J. F., Campo Sánchez, M. D., Hernández, M. P., & Oviedo Tovar, N. L. (2023). El sentido de pertenencia y el compromiso estudiantil en el contexto de educación superior a distancia con mediación virtual. *Revista Educación*, 47(1), 57-75. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51663>
- Hinojosa Torres, C., Hurtado Guerrero, M., & Magnere Ávalos, P. (2020). Profesores noveles de educación física: percepciones sobre su formación docente en base al desempeño en el sistema escolar (Novel physical education teachers: perceptions on their teaching training based on performance in the school system). *Retos*, 38, 396-405. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75212>
- Huang, X., & Lajoie, S. P. (2023). Social emotional interaction in collaborative learning: Why it matters and how can we measure it?. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100447. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100447>
- Ibda, H., Syamsi, I., & Rukiyati, R. (2023). Professional elementary teachers in the digital era: A systematic literature review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(1), 459-467. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i1.23565>
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Perú: Ediciones Fontamara. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4613>
- Jiménez-Quintero, A. M. (2020). Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación Universitaria*, 13(4), 69-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400069>
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., & Díaz-Mujica, A. E. (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercebido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación Universitaria*, 13(3), 11-18. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- López Pastor, V. M., Pérez Brunicardi, D., Manrique Arribas, J. C., & Monjas Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI (Challenges of Physical Education in XXI Century). *Retos*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>

- Médica Mundial, A. (2009). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Paez, J. C., & Hurtado Almonacid, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo (Initial teacher training in physical education teachers. Determining specific skills based on context). *Retos*, 35, 61–66. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>
- Patarroyo López, L. E., Soto Barajas, M., & Valdés Dávila, M. G. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 58, e1394. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-017)
- Pérez Norambuena, S., Aburto Godoy, R., Poblete-Valderrama, F., & Aguayo Álvarez, O. (2022). La escuela como espacio para convertirse en profesor: Experiencias de docentes de Educación Física en formación (The school as a space to become a teacher: Experiences of Physical Education teachers in training). *Retos*, 43, 27–35. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88345>
- Pereyra, A. (2020). *Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes en la formación docente*. In I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 59-77. Buenos Aires, Argentina: UNIPe, Editorial Universitaria.
- Picón, G. A., Gonzales de Caballero, K., & Paredes, N. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU-UTIC – Revista Científica Internacional*, 8(1), 25-39. <https://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129>
- Pillajo, M. E., (2022). La enseñanza de la educación física virtual en tiempos de covid-19: revisión sistemática. *Emásf, Revista Digital de Educación Física*. 74 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8213122>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020_6ae21003-en.html
- Rojas, Valeria, Rivera, Andrea, & Nilo, Nelson. (2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 478-484. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i5.1294>
- Romero Alonso, Rosa Eliana, Tejada Navarro, Carlos Alberto, & Núñez, Olga. (2021). Actitudes hacia las TIC y adaptación al aprendizaje virtual en contexto COVID-19, alumnos en Chile que ingresan a la educación superior. *Perspectiva Educacional*, 60(2), 99-120. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1175>
- Rowe, A. D., Fitness, J. & Wood, L. N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.847506>
- Sandoval, P., Rodríguez F., & Maldonado C. (2017). Evaluación de la alfabetización digital y pedagógica en TIC, a partir de las opiniones de estudiantes en Formación Inicial Docente *Educ. Pesqui.* 43 (1). <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701154907>
- Sánchez Sánchez, G., Castillo-Retamal, M., & Sumonte Rojas, V. (2023). Desafíos de la interculturalidad en la formación de profesores de Educación Física (Challenges of interculturality in pre-service physical education teachers training). *Retos*, 50, 1214–1223. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.100367>
- Sanz, L., Sainz, J., & Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://goo.su/itbhr>
- Salvador Soler, N., & Giakoni Ramírez, F. (2023). Profesores de Educación Física en activo v/s en formación: nivel de conocimiento sobre el Trastorno por Déficit atencional e Hiperactividad en escolares (Physical Education Teachers in active v/s in training: level of knowledge about Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in schoolchildren). *Retos*, 50, 421–427. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.94800>
- Stake, (2013). *Manual de investigación cualitativa, Vol. 3: Las estrategias de investigación cualitativa*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), pp. 154-197. Editorial Gedisa.

- Tanyu, M., Spier, E., Pulizzi, S., Rooney, M., Sorenson, I., & Fernandez, J. (2020). *Improving education outcomes for students who have experienced trauma and/or adversity*. OECD Education Working Paper No. 242. <https://doi.org/10.1787/54d45980-en>
- Tapia Sosa, E. (2023). *Educación y práctica docente*. Primera edición. inBlue Editorial. <https://inblue-editorial.gitbook.io/inblue-editorial-servicios-editoriales/libros-publicados/ciencias-sociales/educacion-y-practica-docente>
- Troncoso, J. L. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia COVID-19. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 16(1), 94–99. <https://www.scielo.cl/pdf/cnps/v16n1/0718-4123-cnps-16-01-94.pdf>
- UNICEF, PNUD, & OIT. (2021). *Impactos de la pandemia en el bienestar de los hogares de niños, niñas y adolescentes en Chile*. Santiago, Chile. <https://goo.su/hzD1P>
- Vallejos Gómez, R. M., & Palma Troncoso, M. (2023). Prácticas profesionales de futuros profesores en la crisis sanitaria COVID-19: aprendizajes y experiencias desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía y de profesores mentores del sistema escolar. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(48), 345-357. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.020>
- Vallejos Meriño, C., Gómez Álvarez, N., & Campos Campos, K. I. (2024). Impacto de la clase de Educación Física en escolares diagnosticados con Trastornos del Espectro Autista al interior de una Escuela Especial en Chile (Impact of the physical education class on schoolchildren diagnosed with Autism Spectrum Disorders in a Special School in Chile). *Retos*, 52, 499–508. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.102286>
- Varela, J. J., Guzmán, P., Oriol, X., Romo, F., & Miranda, R. (2023). Teachers' wellbeing, affects, and burnout during the pandemic in Chile. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.07.002>
- Varela, F. (2020). *Fenómeno De La Vida* (3rd ed., revisada). Santiago, Chile: JC Saez Editor.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Winarno, M. E., Ma'mun, A., Purnomo, E., & Hariadi, I. (2024). Los profesores de educación física de primaria como agentes éticos y morales de los alumnos de la generación alfa. *Retos*, 61, 1233–1238. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.108647>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Caroll Schilling Lara
Ricardo Souza de Carvalho
Franklin Castillo Retamal
Magdalena Pereda Soza
Carolay Rojas Castro

casl1975@ucm.cl
ricardosocar@hotmail.com
fcastillo@ucm.cl
magdalenaperedasoza@gmail.com
carorojascastro24@gmail.com

Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a

