

Enseñanza de la Educación Física desde la perspectiva territorial y encuentro con el estudiante: percepciones de masterandos en ciencias del deporte

Physical education teaching role in new training contexts: perceptions of master's students in sports sciences

*Yanet Amanda Maquera-Maquera, **Saúl Bermejo-Paredes, ***Yolynda Maquera Maquera, ****Silo Nahun Chuquicallata Paricahua, *****Angel Serruto Huanca, *****César Armando Gutiérrez Díaz, *****Erika Olivera Condori

*Universidad Nacional del Altiplano (Perú), **Universidad Nacional del Altiplano (Perú), ***Universidad Nacional del Altiplano (Perú), ****Universidad Nacional del Altiplano (Perú), *****Universidad Nacional de San Agustín-Arequipa (Perú), *****Universidad Nacional del Altiplano (Perú), *****Universidad Nacional del Altiplano (Perú)

Resumen. El objetivo fue comprender las percepciones sobre la enseñanza de la Educación Física (EF) desde la perspectiva territorial y acompañamiento del estudiante en procesos formativos de nueva normalidad, según docentes de EF masterandos en ciencias del deporte, Universidad Nacional del Altiplano Puno-Perú, que laboran para el Estado en variadas zonas territoriales. Estudio cualitativo-hermenéutico, de procedimiento inductivo que empleó las técnicas de discusión, entrevista en profundidad, análisis de contenido, proceso inferencial de abducción y validez de consenso. Los resultados muestran que, los significados otorgados a la labor pedagógica están relacionados con la percepción de autoeficacia docente para dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje, ocasionando que la EF devenga en un proceso formativo cada vez más instruccional, poco interactivo, no obstante; los docentes de EF en el contexto de la nueva normalidad, han incorporado innovadoras alternativas de actuación docente incursionando dentro de los territorios para saber dónde-cómo viven los estudiantes e ir a su “encuentro” para asistirlo-acompañarlo, siendo clave la forma cómo “se hace” EF, más allá del conocimiento teórico-pedagógico, generando espacios de participación-diálogo con otros actores y poder co-actuar en la construcción de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que enseñar EF desde la perspectiva territorial y acompañamiento del estudiante puede considerarse como un enfoque para la acción centrada en los actores, donde importa la manera de “hacer las cosas” junto a otros, según contextos-territorios situados antes excluidos, para co-generar conocimientos y desarrollar capacidades en base al diálogo, participación y reconocimiento del otro (saberes, prácticas y experiencias).

Palabras clave: Aprendizaje híbrido, creencia pedagógica; enseñanza educación física; nueva normalidad; territorialidad y educación.

Abstract. The objective was to understand the perceptions about the teaching of Physical Education (PE) from the territorial perspective and the accompaniment of the student in formative processes of the new normal, according to PE teachers with a master's degree in sports sciences at the National University of Altiplano, Puno-Peru, who work for the State in various territorial areas. A qualitative-hermeneutic study, with an inductive procedure that used discussion techniques, in-depth interviews, content analysis, inferential abduction process, and consensus validity. The results show that the meanings given to pedagogical work are related to the perception of teacher self-efficacy to direct the teaching-learning processes, causing PE to become an increasingly instructional, non-interactive formative process, however; PE teachers in the context of the new normal have incorporated innovative alternatives for teaching action, venturing into the territories to find out where and how students live and go to “meet” them to assist and accompany them, with the key being the way in which PE “is done”, beyond theoretical-pedagogical knowledge, generating spaces for participation-dialogue with other actors and being able to co-act in the construction of new teaching-learning processes. It is concluded that teaching PE from a territorial perspective and accompanying the student can be considered as an approach to action focused on actors, where the way of “doing things” together with others matters, according to previously excluded contexts-territories, to co-generate knowledge and develop capacities based on dialogue, participation and recognition of the other (knowledge, practices and experiences).

Keywords: Hybrid learning, pedagogical belief; teaching physical education; new normal; territoriality and education.

Fecha recepción: 19-10-24. Fecha de aceptación: 20-11-24

Yanet Amanda Maquera-Maquera

ymaquera@unap.edu.pe

Introducción

La integración de una educación presencial con enseñanza a distancia, remota para desarrollar aprendizajes híbridos (Calderón et al., 2023; Raes et al., 2020), permiten caracterizar a los nuevos contextos formativos como una educación virtual, digital-inmersiva, ubicua y transmediática (Croví, 2024; Islam & Abiona, 2023). Este contexto, como señala Coteron (2019), afecta profundamente las formas y modos de enseñar la Educación Física (EF), los docentes tienen ante sí el reto de incorporar inéditos conocimientos, roles y habilidades. Los mayores cambios se vienen dando en la incorporación de la tecnología en EF, sin embargo; aún es limitada y es un reto para la innovación pedagógica (Cabrera, 2019), aparece como una pieza clave para el aprendizaje continuo y la mejora de los procesos formativos del alumnado de EF, potenciando de manera crítica y

reflexiva experiencias de aprendizaje realistas, el crecimiento de las ciencias de la actividad física, el deporte y el bienestar (Zapatero, 2020).

En el Perú, los estudios referidos a percepciones sobre el rol docente de EF, en la modalidad de la educación no presencial e incorporación de herramientas tecnológicas en los procesos formativos de EF en contextos territoriales diversos con predominancia rural aún son escasos, la producción científica en los últimos diez años se encuentra todavía poco desarrollada (Fernández et al., 2020), algunos trabajos emprendidos en contextos próximos dan cuenta que, la percepción docente respecto al trabajo pedagógico se centra en las necesidades emocionales de la comunidad escolar, intentándose frecuentemente replicar la experiencia de la clase presencial (Ramos-Huenteo et al., 2020). En nuestro contexto, la realidad de la EF es adversa, los procesos formativos se van definiendo por caracteres abstractos-desiguales

que aíslan a los usuarios de sus contextos reales (Maquera-Maquera et al., 2024a), así Torres & Granados (2021), destacan la existencia de una gran brecha de desigualdad generada por la privatización de la educación que ha dificultado su reinención equilibrada e inclusiva en el ámbito virtual. En América Latina, el 50% de la población entre 25 y 29 años que inició una carrera universitaria no completó sus estudios (Behr et al., 2020) y en el Perú es un problema recurrente, no resuelto (Escalante et al., 2023), aunado a la imposibilidad de acceso en un 100% a los recursos tecnológicos como la internet (Fierro-Rojas et al., 2023) y aspectos relacionados con la salud emocional y mental (Mostert & Piennar, 2020), estilos de vida inactivos, bajos niveles de actividad física (del Conde et al., 2022), entre otros.

La pandemia Covid-19 no solo impidió la practicidad de la EF en un espacio físico mediada por interacciones “cara a cara” entre docente y estudiantes, sino excluyó del derecho de acceder a una educación de calidad a un gran sector de estudiantes provenientes de zonas rurales, territorios agrestes de difícil acceso a los servicios de comunicación, conectividad y carencia de medios o dispositivos requeridos para enlazarse con la modalidad de formación virtual a distancia. Producto de esta situación, algunos problemas como la deserción universitaria en lugar de ceder van en aumento, adquiere dimensiones más amplias cuando se extiende casi universalmente al acceso a los estudios universitarios (Sandoval-Palis et al., 2020), se estima que cerca de la mitad de los estudiantes no se gradúan, hacia la obtención del título profesional.

Estudios referidos a percepciones sobre la enseñanza de la EF, en la modalidad de la educación no presencial e incorporación de herramientas tecnológicas en los procesos formativos de EF en contextos territoriales diversos con predominancia rural aún no son visibles, ocurre que en nuestra realidad la producción científica en los últimos diez años se encuentra todavía poco desarrollada (Fernández et al., 2020), solo algunos trabajos emprendidos en contextos próximos dan cuenta que, la percepción docente respecto al trabajo pedagógico se centra en las necesidades emocionales de la comunidad escolar, intentándose frecuentemente replicar la experiencia de la clase presencial (Ramos-Huenteo et al., 2020).

Siendo así, en esta coyuntura de nuevos contextos formativos, es importante incidir en una formación de calidad (Lambert & Dryer, 2018), en cómo gestionar y definir una sesión de enseñanza-aprendizaje, redefinir las competencias, roles del profesorado de EF en las prácticas de la actividad física, en la transferencia de lo que se aprende en clase y el desarrollo de las habilidades necesarias para participar en las actividades físicas fuera de espacio escolar (Abarca-Sos et al., 2015; Pascual et al., 2023). Se conoce que los desempeños, la toma de decisiones dentro y fuera del aula en la práctica pedagógica de los docentes, están directamente vinculados a los pensamientos, percepciones y actitudes que estructuran y organizan el mundo profesional del profesor (Burgueño et al., 2018), el hecho de no tener en cuenta las percepciones y opiniones del profesorado (Gupta

et al., 2018), puede convertirse en uno de los factores causantes de fracaso.

Por lo mismo, es relevante aproximarse a las construcciones subjetivas que hacen los docentes acerca de su rol, cómo conciben, afrontan y resuelven los problemas de enseñanza-aprendizaje a partir de sus experiencias, conocimientos y creencias, en particular. El estudio tuvo por objetivo comprender las percepciones sobre la enseñanza de la Educación Física desde la perspectiva territorial y acompañamiento del estudiante en procesos formativos de la nueva normalidad, según docentes de EF en servicio en las diferentes instituciones educativas estatales (asentadas en contextos representativos de la diversidad territorial peruana), que cursaron estudios de maestría en Ciencias del Deporte en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno-Perú, con la posibilidad de coadyuvar a innovar la enseñanza-aprendizaje de la EF, responder a los retos y expectativas de formación educativa requeridas por la sociedad actual.

Material y Método

Método, técnicas e instrumentos

El estudio ha seguido un procedimiento inductivo-cualitativo, orientado hacia la comprensión de percepciones, experiencias de desempeño pedagógico de los docentes de EF en los nuevos contextos formativos, desde la complejidad de sus creencias y significados (Fuster, 2019). Las técnicas utilizadas para la generación de datos fueron el grupo de discusión, por permitir debatir sobre tópicos propuestos por el investigador (Julia et al., 2014) y la entrevista en profundidad.

Procedimiento para levantamiento de información

Proceso consistente en: a) Asegurar condiciones previas: selección de los informantes adecuados según criterios establecidos (alta especialización que ejercen la profesión docente de EF en territorios diversos: costa, valle, sierra y selva), informar con anterioridad a cada participante sobre la entrevista, lograr su aceptación y elaborar un guion de interrogantes; b) Fijar tiempo, modalidad de entrevista indicando que será a dedicación exclusiva; c) Contar con los medios requeridos para la entrevista virtual y realizar pruebas de conectividad en línea; d) Momento del diálogo: empezar de manera respetuosa, asertiva y lograr el consentimiento informado o aceptación de la grabación; solicitar a los participantes datos personales como lugar de trabajo, años de experiencia y otros; e) El proceso de preguntas-respuestas para el recojo de datos fue conforme al siguiente procedimiento: inicio con preguntas abiertas, generando intervenciones o respuestas espontáneas y a medida cómo fluía el diálogo se introdujeron sutilmente (procurando alcanzar motivaciones, percepciones, expectativas, sentimientos asociados y otros), nuevos temas concordantes con las subcategorías estudiadas para establecer un nivel de diferenciación o profundización de la información. Aquí no hubo reglas, instrucciones ni esclarecimientos sobre los modos de participación o abordaje de las temáticas, todos los eventos transcurrieron de manera natural y sin interrupciones, no obstante; se anotaron algunos

gestos y énfasis advertidos en los participantes; f) Comentar y reflexionar brevemente sobre lo abordado; g) Agradecer el tiempo brindado y reconocer la relevancia de cada información para el estudio; h) Iniciar la transcripción de manera literal.

Categorización y codificación

Considerando la implicancia de mayor trabajo conceptual y reflexión profunda requeridos en el análisis de la información cualitativa, se optó por una validez de naturaleza epistemológica-metodológica, validez de consenso o validez “cara” a “cara”, en base a los principios de la investigación cualitativa: el isoformismo que se establece entre la consistencia de los datos recogidos y la realidad (Lincoln y Guba, 1985) y el proceso inferencial de abducción (Peirce, 2002) mediante el cual se aseguran las creencias sobre un hecho y se establece una mejor explicación y argumentación válida; los mismos que se sustentaron básicamente en los criterios de confirmabilidad, consistente en comprobar la correspondencia entre los datos y las interpretaciones efectuadas por los investigadores; y, el criterio de credibilidad o valor de verdad, comprendido como el contraste sistemático de la información con los participantes en función de la adecuación y comprobación de datos (claros, coherentes y relevantes), obteniendo un mayor consenso de credibilidad y confianza, respectivamente.

El proceso de categorización y codificación ha seguido un procedimiento inductivo de codificación abierta, a partir

de la revisión explícita y concreta de los registros narrativos, cuidando que no se presten a confusión alguna, organizándose las unidades de registro por criterios temáticos, considerando la perspectiva y especificidad de los participantes del estudio. Los datos en forma de textos fueron manualmente segmentados en unidades relevantes y significativas, de acuerdo a los criterios de registro (temáticas recurrentes identificadas y analizadas en los segmentos de textos/conversaciones que comportan una misma idea, señaladas con letras) y unidades de enumeración interlineal o espacial (líneas de texto enumeradas consecutivamente). Así, al segmentarse los datos con diferentes grados de concreción y atributos singulares, estableciendo las posiciones de detalle línea por línea, frase por frase, apartado por apartado.

Para asegurar que la cadena textual de frases estuviesen correctamente ubicadas en las sub categorías resultantes, fue necesario volver al texto y reexaminar reflexivamente el corpus de datos incidiendo en la verificación, comparación, identificación de regularidades, temáticas recurrentes que dan sentido a los datos provenientes de lugares e informantes seleccionados (condiciones de producción de las representaciones sociales/creencias), determinando dónde comienza y termina una unidad de contenido, hasta llegar a reducir y establecer tanto la categoría principal como las sub categorías definitivas contenidas en la Tabla 1:

Tabla 1.

Núcleo categorial, subcategorías y codificación

Categoría principal	Subcategorías	Codificación	Codificación informantes/frases
Enseñanza de la EF según percepciones de masterandos en ciencias del deporte	Creencias sobre práctica pedagógica en EF	EA	De 1 a 14 según contexto territorial: C (costa), VI (valle interandino), SC (sierra-cordillera), S (selva)
	Percepciones sobre la actuación docente	RD	
	Representaciones sobre la enseñanza de la EF desde la perspectiva territorial y encuentro con el estudiante	CT	

Población y contexto

Participaron 14 docentes de Educación Física que fueron informados sobre los propósitos del estudio y autorizaron voluntariamente participar en el proceso de comunicación para el levantamiento de los datos. Por la naturaleza del estudio, no fue necesario abarcar una mayor población, se optó por los criterios de conveniencia en base a: 1) Representatividad geográfica-territorial: los docentes deben encontrarse laborando en una de las regiones geográficas más representativas del país (costa, valle, sierra y selva), preferentemente en áreas rurales, 2) Experiencia laboral no menor a 5 años de servicios en el Estado (para contraste de información sobre la enseñanza de la EF entre el pre, durante y post pandemia), 3) Formación continua en la maestría de Ciencias del Deporte sin interrupciones. Durante el periodo de ejecución, los participantes originarios de las distintas regiones geográficas del territorio peruano, se encontraban aglutinados cursando de manera virtual el último ciclo de la Maestría en Ciencias del Deporte, Unidad de Postgrado, Universidad Nacional del Altiplano Puno-Perú

(UNA-Puno). La ejecución del estudio se puso en conocimiento a la Unidad de Posgrado de la UNA-Puno y formó parte de una tesis (Maquera, 2021), desarrollada para la misma maestría y en la misma universidad, no obstante, los resultados aquí presentados son inéditos.

Resultados

Concordante con el objetivo del trabajo, los resultados están organizados según subcategorías de análisis:

Creencias sobre la práctica pedagógica en Educación Física

Existen diferentes connotaciones en las formas de planear las prácticas pedagógicas en EF que por lo general, están en relación con los propósitos de área y enfoques teórico-epistemológicos, sin embargo; la forma cómo se hace EF, la practicidad de las actividades físicas y deportivas asociada a los efectos de salud y calidad de vida, son las posiciones más predominantes entre los docentes de EF; representaciones que coinciden con los actuales postulados de actividad física activa, saludable y clases basadas en actividad

física (Navarro et al., 2020; Zapatero, 2020), Al haberse reducido repentinamente la actividad física durante el confinamiento por COVID-19, los docentes perciben que, las conductas sedentarias y la dedicación de mayor tiempo al internet y al celular, están no sólo debilitando el desarrollo del área curricular de EF, sino generando un riesgo inminente para la práctica de la actividad física (Faúndez-Casanova et al., 2023) y la salud pública, en general: “nuestra vida y salud dependen de la ejercitación (física) constante y no de las cabinas de internet” (10-S), “ya todos estamos gorditos, sentados frente a las pantallas horas y horas, se necesita de mayor actividad física” (11-C).

Los resultados revelan que, concebir la enseñanza de la EF, sin el espacio físico, recursos y la necesaria presencialidad del binomio docente-estudiante en la practicidad de la actividad física, es poco probable según los docentes, se cumpla el acto pedagógico del proceso enseñanza-aprendizaje: “las instrucciones por radio o por celular no son efectivas, ¿cómo saber si en verdad los alumnos aprenden?” (6-VI), “las TIC han sido pensadas para una educación presencial, poco aportan a una vida activa” (8-S), “la EF es actividad física real, no se puede pensar la EF sin las prácticas deportivas y motrices” (5-SC). En efecto, la práctica de la EF requiere de lugares particulares y momentos específicos (Posso-Pacheco et al., 2020), en estas circunstancias el tratamiento curricular de la EF puede devenir en un proceso formativo cada vez más instruccional, asemejándose a un programa de entrenamiento deportivo (Rodríguez et al., 2022) y no a un proceso fructuoso-interactivo de enseñanza-aprendizaje, que toma en cuenta las expectativas y participación de los estudiantes que son un factor clave para la determinación de la calidad educativa.

Ante la evidente ausencia de políticas educativas audaces o planes de contingencia estatales: “los especialistas y el gobierno han desaparecido, se carece de lineamientos básicos, la efectividad para enseñar vas probándolo cada día” (8-S) y las incertidumbres, temores y desafíos provocados por los procesos de cambio e innovación (Muntaner et al., 2020), los docentes de EF optaron por centrar sus prácticas pedagógicas en referencias a experiencias exitosas de enseñanza-aprendizaje, éstas se fundamentan en el auto-reconocimiento de las capacidades profesionales, en los modos de preparación, organización y dirección de los aprendizajes al momento de desarrollar las clases y actividades de EF: “el Ministerio (Educación) ni los especialistas han dicho cómo debería enseñarse virtualmente, por eso guiarme de mis propias experiencias exitosas sirve de mucho” (12-VI), “estas experiencias exitosas los compartimos en reuniones de trabajo y sirven como guía, pautas para desarrollar sesiones de clase”.

Percepciones sobre la actuación docente

Según los datos obtenidos, las acciones de docente programador, diseñador de sesiones de aprendizaje, seleccionador de métodos, recursos educativos y de evaluador de los aprendizajes son los más recurrentes, explícitos entre las ocupaciones nominadas por los docentes de EF: “cumplir

con cada etapa de la planificación curricular, usar metodología activa, asegurarse que los alumnos aprendan, son las tareas más importantes de un profesor” (C-1), “las acciones más importantes para un docente consisten en planificar, ejecutar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (C-2). Es importante que la EF responda a la constante preocupación por la calidad de la educación, situación que en gran medida depende de la actuación del profesor que debe fomentar procesos pedagógicos motivadores, de disfrute, actitud positiva en la realización de las actividades físicas (Trigueros-Ramos et al., 2019), optimizando la efectividad de los métodos de enseñanza y aprendizaje (Herrera & Almonacid, 2019), definiéndose como una persona responsable, con elevado autoconcepto, iniciativa y capacidad para adaptarse, comunicarse e innovar (Martínez-Benitez et al., 2017).

También los resultados, conllevan a incidir en la identidad profesional durante el ejercicio de la función docente: “eres muy singular, recibiste una formación especial, diferente a otros profesores, por eso eres de EF” (SC-4); el desarrollo de competencias, habilidades, asunción de paradigmas y concepciones epistemológicas como factores ineludibles para gestionar, organizar e implementar los nuevos procesos formativos de enseñanza-aprendizaje que a su vez, deben caracterizarse por una práctica constante de la reflexión-acción: “estas teorías como el conectivismo, aprendizaje situados no lo conocíamos ahora sabemos que tu desempeño, actuación en clases también depende del conocimiento de estas teorías” (SC-4), “se habla de la corporeidad-motricidad, la formación integral, ahora se agregó el enfoque de la EF para la prevención de la salud, estos enfoques son los que nos guían, sirve de norte en nuestro trabajo pedagógico, sin esto no iríamos a ningún lado” (S-4).

Representaciones sobre la enseñanza de la EF desde la perspectiva territorial y encuentro con el estudiante

Conforme evidencian los resultados, el contexto territorial no sólo representa un espacio físico, es al mismo tiempo un espacio donde se construyen relaciones, sentidos, significados y valores a partir de los cuales se comprende a cada actor pedagógico inmerso en los entramados sociales en los que vive y participa: “allí el territorio no es solamente espacio geográfico, también se entiende a las formas de vida, costumbres, identidades practicadas por la comunidad” (SC-7). En efecto, el territorio comprende límites geográficos, políticos, sociales, expresan una identidad, un conjunto de relaciones sociales entre distintos actores que participan en la construcción de una agenda y sentido de propósitos compartidos (Bebbington, 2017; Berdegue et al., 2019).

Los docentes de EF atribuyen que, durante los procesos formativos no presenciales el contexto territorial marca la pauta del desempeño docente como del aprendizaje de los alumnos: “en este tiempo, necesitas estar muy atento a cada alumno, saber dónde vive, con quiénes y cómo vive, observar constantemente los avances, dificultades” (VI-9), “cada realidad es diferente, en lugares donde hay comunicación

fluida, internet y tus alumnos cuentan con WhatsApp puedes avanzar con regularidad, pero si tienes alumnos de escasos recursos económicos que son la mayoría, sin vivienda digna, que habitan en las comunidades y caseríos, con ellos es complicado” (SC-5). Esta situación es relevante, implica que los docentes sobrepasaron los muros institucionales-tradicionales y fueron al “encuentro” de los estudiantes, en sus territorios para asistirlos y acompañarlos en sus procesos de aprendizaje. Son contribuciones que promueven procesos de cambio e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la EF, no solo en las interacciones entre docentes y estudiantes, sino generan simultáneamente espacios de participación y protagonismos de otros actores territoriales en el proceso educativo: “ahora los padres se involucran al ser testigo y parte de la realización de actividades físicas” (S-4), “los comuneros y su directiva están interesados en saber qué días estará el profesor con ellos” ((S-8).

Desde la perspectiva territorial, las acciones didácticas en el área de EF conforme a las representaciones docentes, fluyen desde la contención emocional de los alumnos y la territorialidad a la que se brinda el servicio educativo y no desde los últimos paradigmas o estrategias de enseñanza-aprendizaje, afectando las concepciones, formas y modos de enseñar: “la difícil situación que viven mis alumnos, me parte el alma, no pueden quedarse sin educación, están golpeados y sufren emocionalmente” (7-SC), “me necesitan, tengo que ir donde están ellos, ellos hacen siempre lo que se dice, el profesor tiene mucha influencia, frente a la radio o el celular” (1-C). Son desafíos que enfrentan los docentes de EF, la perspectiva territorial podría configurarse en parte de las decisiones de política pública, ofrece un valor potencial para avanzar hacia la equidad y cohesión territorial (superar la fragmentación rural-urbano), plantea estrategias y acciones que vayan de “abajo hacia arriba” involucrando a diferentes actores pedagógicos, no obstante; se precisa de una mayor comprensión y reflexión sistemática.

El tratamiento de la territorialidad según los docentes de EF, emerge por una parte como una posibilidad de convergencia de intereses, voluntades, oportunidad histórica para que de manera participativa y consensuada entre los padres de familia, alumnos, docentes y demás actores pedagógicos, construyan formas alternativas de enseñanza-aprendizaje, desarrollo curricular y procesos de gestión organizacional educativa; trabajando en equipo, donde todos los implicados sientan que su opinión y participación es tenida en cuenta y valorada: “tuve que visitarlos en sus casas, no olvidaré cuando sacamos la mesa de la cocina porque necesitábamos espacio para EF” (11-C), “resultaría mucho mejor ir a verlos a sus casas para saber qué están aprendiendo y cómo puedes implementar la retroalimentación” (8-S), “algunos se retrasan en sus trabajos, otros no cumplen y de otros no se sabe nada, entonces estás obligado a saber qué está pasando, cómo puedes acudirlos” (6-VI).

Discusión

En esta coyuntura especial de la nueva normalidad desencadenada por la pandemia, entendida como un proceso de cambio que reemplaza un estado habitual, de algo no típico en típico (Andarwulan et al., 2021), a partir del cual se interactúa y asume la práctica pedagógica de la EF sin la necesaria presencialidad, espacio físico, recursos y competencias requeridas (Chen et al., 2020), han configurado roles y formas de interacción inéditos entre los diferentes actores y contextos pedagógicos. Según percepciones de los docentes de EF, esta situación no sólo ha generado en el desempeño de sus funciones cierta desorganización, preparación insuficiente y algunas manifestaciones de crisis de identidad (Marengo, 2023), sino también una tensión entre calidad y pertinencia de contenidos curriculares, así como de los procesos de enseñanza-aprendizaje que cada vez devienen en replicar los procedimientos y roles de las clases presenciales convencionales, circunstancia análoga registrada por Ramos-Hueteo et al. (2020).

Según los contextos territoriales comprendidos por el estudio, el uso de la tecnología en los procesos formativos de la EF, es muy incipiente y hasta inexistente. Los medios utilizados para el seguimiento y monitoreo de actividades de enseñanza-aprendizaje, tareas y acciones de retroalimentación durante el trabajo pedagógico, por referencia de los docentes de EF han sido básicamente el WhatsApp, mensajes de texto, programa radial y rara vez, alguna plataforma virtual o la internet, quedando incluso, algunos estudiantes de zonas rurales e inhóspitos comunicados y desatendidos. Esta realidad, compartiendo los resultados de otros trabajos, no sólo exacerba las desigualdades educativas del estudiantado (Ordorika, 2020), produciendo una crisis de aprendizaje generalizada (Consejo COLEF, 2020), sino también conduce a los docentes a replantear sus roles y desarrollar competencias digitales (Caldeiro & Castro, 2020; Islas, 2019), para interactuar en procesos formativos cada vez más complejos. Se precisan de estudios e innovaciones pedagógicas en EF que aporten teoría, estrategias o programas de inclusión dirigidas a estudiantes en riesgo de aprendizaje y abandono escolar, dirigidos a implementar procesos educativos híbridos a partir del contexto territorial, considerándose estrategias formativas y reflexivas desde el conocimiento de la acción y prácticas pedagógicas (Carvalho et al., 2020), en la vía de un modelo interpretativo dialéctico entre lo universal y lo particular (de Borges, 2023).

Por otra parte, en los resultados del estudio se advierte que, las representaciones y sentidos otorgados por los docentes a la enseñanza de la EF, están mediados por las creencias ligadas a su profesionalismo, experiencia docente y las formas de actuación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EF, a partir de las cuales los docentes construyen sus propias interpretaciones de la realidad educativa, desempeños y procesos pedagógicos de la EF, corroborándose de este modo, aquellas teorías que atribuyen a las creencias del docente, el papel decisivo para guiar y tomar

decisiones explícita e implícitamente en las prácticas pedagógicas (Päuler-Kuppinger & Jucks, 2017) y las que confirman que, el profesionalismo, la trayectoria académica, iniciativa, empatía, y los rasgos de personalidad inciden positivamente en los resultados educativos, por sobre las competencias pedagógicas instrumentales exigidas por las normativas y políticas educativas (Bernardes & Ferro-Ribeiro, 2016; Cañadas et al., 2018).

Los docentes en estudio perciben que, el tiempo dedicado a la internet, celulares y al ocio por parte de los estudiantes, cada vez va en aumento, por lo mismo consideran redimensionar el tratamiento curricular de la EF hacia la necesaria practicidad de las actividades físicas-deportivas y el cuidado de la salud, coincidiendo de esta manera, con diferentes posturas teóricas que identifican la EF relacionada a la motricidad, desempeño deportivo (Zaragozá & Martínez, 2018) y las que promueven estilos de vida activa saludables y gusto por la EF (Lentillon & Patelli, 2016). Si embargo; resulta complejo según los docentes, entender actualmente la poca o nula atención a la EF de parte de los decisores, administradores del sistema educativo y de la sociedad en general, aún a sabiendas que el aumento de la conducta sedentaria e inactividad física (Koyama et al., 2020). Se debe tener en cuenta que la EF, al igual que para Doherty & Forés (2020), representa un papel educativo clave, al contribuir mediante la actividad física a beneficios de tipo físico, psicológico y cognitivo.

Por otra parte, los resultados son próximos a otros estudios emprendidos en la región, donde quedan explicitados que, los docentes de EF valoran el desarrollo de competencias docentes desde la formación inicial (Cañadas, 2021), señalándose que no solo es relevante tomar en cuenta los componentes educativos y disciplinares, sino que además éstos se vinculan con elementos sociales, éticos, tecnológicos como aquellas competencias de carácter digital (Castejón et al., 2018; Castro et al., 2022), habilidades necesarias para impartir la materia garantizando que los estudiantes adquieran capacidades, destrezas en el buen desempeño físico, social y cognitivo (García et al., 2020). Conllevan a comprender la EF y la actuación docente, desde una perspectiva integral en función del ser a quien pretende formar (Reyes et al., 2016), sin embargo; es conveniente tener en cuenta que el campo de conocimiento y acción de la EF es amplia, compleja, singular, va más allá de la mera motricidad, atiende el curso de vida del ser humano en diversos contextos y situaciones (Pena-Baeza, 2024), el debate epistemológico de la EF considerando la complejidad del área y nuestro contexto no está agotado, aún queda por superar muchas premisas dualistas que dificultan el desarrollo de un enfoque integrado y relacional (García & Bungenstab, 2023).

Asumir la enseñanza de la EF desde la perspectiva territorial y encuentro con el estudiante, según percepciones de los docentes de EF, supera los esquemas convencionales de pensamiento y prácticas predominantes, significa admitir abierta y críticamente la responsabilidad de la enseñanza como una estructura esencial de la subjetividad e identidad

con la profesión docente, generar nuevas oportunidades e ideas para interpretar y transformar las prácticas educativas de la EF a través de la construcción de entornos de enseñanza-aprendizaje más colaborativos, inclusivos, de apoyo mutuo entre la escuela y la comunidad, interrelacionando a los diferentes actores pedagógicos de modo dialógico, respetuoso, creativo, motivador y propiciando una sostenibilidad curricular para una formación más integral de los estudiantes (Baena-Morales et al., 2022; Lorente-Echevarría et al., 2023). Para la perspectiva territorial y encuentro con el estudiante la 'normalidad' (época pre pandemia), era un problema, en tanto que naturalizaba las desigualdades estructurales como las restricciones de acceso a una educación de calidad a poblaciones de zonas rurales y de limitados recursos de subsistencia, en cambio; en la nueva normalidad, es reflexionar permanentemente en 'cómo hacer', en este caso en cómo hacer la EF desde los procesos formativos educativos para que no vuelvan a ser 'normales', sino impliquen cambio e innovación en la enseñanza-aprendizaje.

Estas representaciones en esta coyuntura muy especial, abren la posibilidad práctica de asumir las interacciones pedagógicas en el proceso de enseñar la EF, a partir de un efecto trans-contextual, especialmente inclusivo (Hagger & Chatzisarantis, 2012; Torres et al., 2023), más allá del aula, entrelazando los talentos que traen consigo los estudiantes, lo que poseen los docentes y lo que se debe fructificar o modificar conjuntamente, propendiendo hacia prácticas pedagógicas de índole ético (Pedreño et al., 2022), inclusivas, colaborativas y de calidad donde alumnos, docentes y la población se sientan movilizados a aprender (Ferrés et al., 2014) y valorar la EF como parte esencial de la salud y vida humana. Además de enfatizar el fomento de las identidades (Maquera-Maquera et al. 2024a; Valdez et al., 2019), las creencias y concepciones de los docentes como factores decisivos para cambiar e innovar la pedagogía de la EF, el territorio debe constituir un elemento clave para definir el rol docente, las políticas educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EF. También, estas representaciones subjetivas incluyen explícitamente de parte del docente, el compromiso con la enseñanza, profesión, desempeño profesional, autoeficacia (Díaz-Guío et al., 2023; Hanna et al., 2020), que conducirán al docente a tomar distintas decisiones y líneas de intervención (Rivera et al., 2020), que pueden implicar por ejemplo, la integración de ambientes formativos presenciales con la enseñanza a distancia, desarrollo de procesos híbridos que reflejen buenas prácticas, calidad de docencia o generación de innovadoras competencias para responder a un rol social y educacional (Léon-Cázares et al., 2024; Raes et al., 2020).

Conclusiones

En el contexto de la nueva normalidad, enseñar EF desde la perspectiva territorial y acompañamiento del estudiante, es una forma de trascender los espacios escolares tradicionales, implica entre otros aspectos reconstruir la responsabilidad de la enseñanza centrada en la manera de

hacer las cosas, en la practicidad de la EF, incorporando como clave a los demás actores pedagógicos y entramados sociales en los se vive y participa, es vincularse dentro de los territorios antes excluidos, para cogenerar conocimientos, desarrollar capacidades, personalizar nuevos perfiles y valores de actuación docente. Esta perspectiva según los docentes de EF se encamina a reflexionar, crear y experimentar de modos distintos el ejercicio de la profesión docente, a descubrir nuevas alternativas para fructificar el talento de los alumnos en contextos de aprendizaje tanto formales como no formales, compatibilizar la vida profesional con la vida personal-familiar de los alumnos, relacionarse con otros docentes y ambientes de enseñanza-aprendizaje.

La perspectiva territorial y acompañamiento del estudiante se percibe entre los docentes de EF, como un eje vertebrador y punto de partida de la acción pedagógica que ocurre dentro y fuera del contexto escolar, comprendida a su vez, como una resignificación de la identidad profesional docente y responsabilidad indeclinable con la enseñanza para acoger, facilitar oportunidades de inclusión, integración, escucha, alentar y acompañar el aprendizaje de los alumnos a través de interacciones conjuntas y horizontales, interrelacionados con el entorno territorial.

Desde la perspectiva territorial y acompañamiento del estudiante se reflexiona, interpela y reinterpreta la actuación profesional del docente de EF, implica la construcción y reconstrucción de la práctica profesional docente desde la conciencia de la territorialidad, contextualización y complejidad de los hechos educativos. Estos hallazgos necesitan complementarse con las representaciones que tienen los alumnos respecto a sus profesores, lo que piensan y esperan de él; conocer de todo cuanto hace y dice el profesor, distinguir los elementos esenciales en la construcción de representaciones mutuas entre docentes y estudiantes, explorar las categorías relacionales, afectivas y emocionales del comportamiento de los docentes y estudiantes, así como revisar los enfoques, objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, a fin de garantizar la calidad, inclusión y eficiencia del área curricular de EF.

Referencias

- Abarca-Sos, A., Murillo, B., Julián, J. A., Zaragoza, J., & Generelo, E. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física?. *Retos*, 28, 155-159. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34946>
- Andarwulan, T., Al Fajri, T. A., & Damayanti, G. (2021). Elementary teachers' readiness toward the online learning policy in the new normal era during Covid-19. *International Journal of Instruction*, 14(3), 771-786. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14345a>
- Baena-Morales, S., Prieto-Ayuso, A., Merma-Molina, G., & González-Víllora, S. (2022). Exploring physical education teachers' perceptions of sustainable development goals and education for sustainable development. *Sport, Education and Society*, 24(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2121275>
- Bebbington, A., Escobal, J., Soloaga, I., & Tomaselli, A. (2017). *Trampas territoriales de pobreza, desigualdad y baja movilidad social: los casos de Chile, México y Perú*. México: RIMISP Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. <https://bit.ly/40Ag2Xi>
- Berdegúe, J. A., Hiller, T., Ramírez, J. M., Satizábal, S., Soloaga, J. S., Uribe, M., & Vargas, O. (2019). Delimitating functional territories from outer space. *Lat Am Econ Rev*, 28(4), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40503-019-0066-4>
- Bernardes, P., & Ferro-Ribeiro, E. (2016). El perfil del profesor de educación física desde la perspectiva del alumnado en formación inicial. *Ágora para la EF y el Deporte*, 18(2), 151-166. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2018.235-255>
- Burgueño, R., Lirola, M.-J., Morales-Ortiz, E., Cueto-Martín, B., & Medina-Casubón, J. (2018). Análisis psicométrico de la Physical Education Season Survey en estudiantes españoles de educación secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 10(2), 189-201. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/1093>
- Cabrera, J. F. (2019). Producción científica sobre integración de TIC a la educación física. Estudio bibliométrico en el periodo 1995-2017. *Retos*, 37(37), 748-754. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67348>
- Calderón, R. L., Yáñez, M. E., Dávila, K. E., & Beltrán, C. E. (2023). Realidad virtual y aumentada en la educación superior: experiencias inmersivas para el aprendizaje profundo. *Religación*, 8(37), e2301088. <https://doi.org/10.46652/rgn.v8i37.1088>
- Caldeiro, M. C., & Castro, A. (2020). ¿Cómo enfrentar la educación en la era de la interactividad? recursos y herramientas para docentes de educación infantil y primaria. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 33-53. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.33-53>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. & Castejón, F. J. (2018). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, (35), 284-288. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>
- Carvalho, J. J., de Bonatto, L. G. & Souza, S. (2020). Análise da prática docente na educação superior: autoetnografia e reflexão crítica no contexto da amazônia ocidental. *Educação: Teoria E Prática*, 30(63), 1-22. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13244>
- Castejón, F. J., Santos-Pastor, M. L., & Cañadas, L. (2018). Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>

- Castro Pantoja, E. A., Sandoval Gordón, A. P., Loaiza Dávila, L. E., & Sánchez Cañizares, C. M. (2022). Competencias digitales docentes y estrategias de aprendizaje en la formación del profesional de educación física. *Conciencia Digital*, 5(1.1), 1031-1045. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i1.1.2048>
- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. & Li, F. (2020). Devolver a los niños y adolescentes chinos en edad escolar a la actividad física a raíz del COVID-19: acciones y precauciones. *Revista de Deporte y Salud Ciencias*, 9(4), 322-324. <https://doi.org/10.15359/mhs.13-1.2>
- Consejo COLEF (2020). Recomendaciones docentes para una educación física escolar segura y responsable ante la “nueva normalidad”. Minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 81-93. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi429.904>
- Coterón, J. (2019). Educación física en el siglo XXI los nuevos retos para su enseñanza. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (377), 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.001>
- Crovi, D. (2024). Comunicación educativa en pospandemia. Factores que interpelan a la formación digital universitaria. *In Mediaciones de la Comunicación*, 19(1), 267-281. <https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3703>
- de Borges, T. (2023). O ensino das lutas na formação de professores de Educação Física: uma perspectiva a partir da dialética sujeito-objeto e da experiência docente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 45, e20220038. <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20220038>
- Díaz-Guío, D. A., Rojas, M., & Ricardo-Zapata, A. (2023). Reflexiones sobre la identidad docente: Perspectivas epistemológicas en la simulación clínica. *Salud, Ciencia y Tecnología-Serie de Conferencias*, 2:371. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023371Dieh>
- Doherty A. & Forés, A. (2020). Actividad física y cognición: inseparables en el aula. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 1(1), 66-75. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31665>
- Faúndez-Casanova, C., Letelier, B., Muñoz, M., Pino, C., Plaza, P., Silva, L., & Castillo-Retamal, F. (2023). Conducta sedentaria, nivel de actividad física y desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes durante Covid-19 en Chile: un estudio piloto. *Retos*, 47, 221-227. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.90598>
- Fernández, J. M., Montenegro, M., Fernández, J. & Tadeu, P. (2020). Impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en el área de educación física: una revisión sistemática, *Retos*, (39), 849-856. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78602>
- Ferrés, J., Masanet, M.-J., & Marta-Lazo, C. (2014). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso Español. *Historia Y Comunicación Social*, 18, 129-144. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44317
- Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D., & Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 34-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.04)
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, J. L. C., Ramírez, A. G., & Murillo, G. G. (2020). Las competencias profesionales que requieren los docentes generalistas que imparten educación física. *Cognosis*, 5, 1-18. <https://doi.org/ISSN 2588-0578>
- García, S. A., & Bungenstab, G. C. (2023). Balanço do desenvolvimento epistemológico da Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 45, 1-7. <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230030>
- Gupta, A., Garg, D., & Kumar, P. (2018). Analysis of students' ratings of teaching quality to understand the role of gender and socio-economic diversity in higher education. *IEEE Transactions on Education*, 61(4), 319-327. <https://doi.org/10.1109/TE.2018.2814599>
- Gutiérrez-Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360-407. <https://doi.org/10.3102/0034654315585005>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S., & Zijlstra, B. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822H>
- Hanushek, E., & Rivkin, F. (2006). Calidad docente. En E. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Manual de economía de la educación* (pp. 1051-1078). Amsterdam: Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02018-6](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02018-6)
- Herrera, J. D. C. P., & Almonacid, J. H. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos*, (35), 61-66. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>
- Islam, R. & Abiona, O. (2023). Olatunde. Impact of remote learning on student performance and grade: A virtual world of education in the COVID-19 Era. *International Journal of Communications, Network and System Sciences*, 16(6), 115-129. <https://doi.org/10.4236/ijcns.2023.166009>
- Islas, C. (2019). Los ecosistemas de aprendizaje y estudiantes universitarios: una propuesta de abordaje sistémico. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Universidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(02), 172-186. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20220501-139>
- Julia, D. C., Galindo, P. V., & Villardón, M. P. G. (2014). Grupos de discusión y HJ-Biplot: Una nueva

- forma de análisis textual. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de la Información*, (2), 19-35. <https://dx.doi.org/10.17013/risti.e2.19-35>
- Koyama, T., Kuriyama, N., Ozaki, E., Tomida, S., Uehara, R., Nishida, Y., & Kadomatsu, Y. (2020). Sedentary time is associated with cardiometabolic diseases in a large Japanese population: a cross-sectional study. *Journal of Atherosclerosis and Thrombosis*, 27(10), 1097–1107. <https://doi.org/10.5551/jat.54320>
- Lambert, D. C., & Dryer, R. (2018). Quality of life of higher education students with learning disability studying online. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 393-407. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1410876>
- Lentillon-Kaestner, V., & Patelli, G. (2016). Effects of grouping forms, student gender and ability level on the pleasure experienced in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 251-262. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2014-0216>
- León-Cázares, F., Becerra-Peña, D. L., Moreno-Arellano, C. I., & Borrayo-Rodríguez, C. L. (2024). Percepciones del proceso enseñanza-aprendizaje con estudiantes universitarios a partir de la COVID-19. *Revista Fuentes*, 26(1), 48–59. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23562>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry [In-dagación naturalista]*. SAGE publications.
- Lorente-Echeverría, S., Canales-Lacruz, I., & Murillo-Pardo, B. (2023). Visión del docente universitario sobre la inclusión de la sostenibilidad curricular en la formación de maestros de Educación Física de la Universidad de Zaragoza. *Retos*, 50, 583–592. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99374>
- Maquera-Maquera, Y. A., Bermejo-Paredes, S., Olivera, E., Cahuana, R. D., Pino, Y. M., Yupanqui, E. H., Chuquicallata, S. N., & Vilca, H. M. (2024a). Intrincada construcción de identidad profesional y relaciones de poder: percepciones en docentes universitarios de Educación Física. *Retos*, 55, 946–956. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.106815>
- Maquera-Maquera, Y. A., Olivera Condori, E., Bermejo Gonzales, L. Y., & Bermejo-Paredes, S. (2024b). Tecnologías inmersivas y atención a la diversidad territorial en Educación Física. *Retos*, 54, 141–150. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102385>
- Maquera, Y. A. (2021). *Creencias sobre ecologías de aprendizaje en educación física según participantes de maestría en Ciencias del Deporte UNA - Puno 2020* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional del Altiplano. <http://tesis.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/20660>
- Marengo, S. E. (2023). La crisis de identidad de la educación física y el ámbito de la práctica educativa. *Educación Física Y Ciencia*, 25(4), e274. <https://doi.org/10.24215/23142561e274>
- Martínez-Benítez, J. E., Castillo-Cabay, L. C., & Granda-Encalada, V. D. (2017). Formación inicial del docente de educación física y su desempeño profesional. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (48), 83-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121667>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa*. Narcea Ediciones.
- Muntaner, J., Pinya, C., & Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (1), 96-114. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Navarro, D., Collado, J.A., & Pellicer, I. (2020). *Modelos pedagógicos en educación Física*. Editorial Independent Publishers Group.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.002>
- Pascual, M. T., Vega, L. M., & Ávalos, M. A. (2023). Rol del profesorado de Educación Física en la práctica de actividad física-deportiva extraescolar según estudiantes universitarios. *Retos*, 49, 314–321. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97631>
- Päuler-Kuppinger, L., & Jucks, R. (2017). Perspectivas de la docencia: concepciones de la docencia y creencias epistemológicas de académicos y estudiantes universitarios en diferentes dominios. *Aprendizaje Activo en la Educación Superior*, 18(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787417693507>
- Pedreño, M., Mínguez, R., & Romero, E. (2022). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 301-310. <https://doi.org/10.5209/rced.74283>
- Peirce, Ch. S. (2002). *Pragmatisme et pragmatisme [Pragmatismo y pragmatismo]*. Editions du Cerf.
- Pena-Baeza, A. (2024). ¿Es la educación física ciencias de la motricidad?. *Journal of Movement & Health*, 21(1), 1-3. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Is-sue1\(2024\)art195](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Is-sue1(2024)art195)
- Posso-Pacheco, R. J., Barba-Miranda, L. C., Rodríguez-Torres, Á. F., Núñez-Sotomayor, L. F. X., Ávila-Quinga, C. E., & Rendón-Morales, P. A. (2020). An Active Microcurricular Learning Model: A Guide to Classroom Planning for Physical Education. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 294-311. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.14>
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23(3), 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H. Olea-González, C. Lobos-Peña, C., & Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción profesor respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciaAmérica*, 9 (2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Reyes, A., Reyes, C., & Reyes, A. (2016). Pensar la educación física. *Diálogos Pedagógicos*, 14(27), 107-129.

- <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/287>
- Rivera, E., Trigueros, C., & Doña, A. M. (2020). The Big Bang Theoryo las reflexiones finales que inician el cambio. Revisando las creencias de los docentes para construir una didáctica para la Educación Física escolar. *Retos*, 7, 652-659. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74175R>
- Rodríguez, H., León, L. L., & de la Paz-Ávila, J. E. (2022). La enseñanza deportiva y el entrenamiento deportivo. *PODIUM - Revista De Ciencia Y Tecnología En La Cultura Física*, 17(2), 823-838. Recuperado a partir de <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1028>
- Torres, L. E., Granados, J. C., Torres, E. J., Bustamante, D., & Hernández, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la formación inicial docente de Educación Física en el Perú. *Retos*, 47, 962–968. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95493>
- Torres, L. E., & Granados, J. C. (2021). La educación física en la sombra de la pandemia: realidad del Perú. *Conexión*, (16), 195-205. <https://doi.org/10.18800/conexion.202102.009>
- Trigueros-Ramos, R., Gómez, N. N., Aguilar-Parra, J. M., & León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de educación física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 19(1), 222-232. <https://doi.org/10.6018/cpd.347631>
- Valdez, A., Huerta, D. A., & Flores, M. (2019). La Construcción de identidad universitaria: propuesta de una metodología para las Instituciones de Educación Superior. *Espirales Revista Multidisciplinaria De investigación*, 74–92. <https://doi.org/10.31876/er.v3i31.694>
- Zapatero, J. A. (2020). Las clases basadas en actividad física: una revisión sistemática de las creencias del profesorado y el alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 449-462. <https://doi.org/10.5209/rced.65495>
- Zaragoza, J., & Martínez, A. (2018). Conectando teoría y práctica profesional en el grado en ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 420, 39-57. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/645/574>

Datos de los/as autores/as:

Yanet Amanda Maquera-Maquera	ymaquera@unap.edu.pe	Autor/a
Saúl Bermejo-Paredes	sbermejo@unap.edu.pe	Autor/a
Yolynda Maquera Maquera	yolynda40@gmail.com	Autor/a
Silo Nahun Chuquicallata Paricahua	schuquicallata@unap.edu.pe	Autor/a
Angel Serruto Huanca	aserrutoh@unsa.edu.pe	Autor/a
César Armando Gutiérrez Díaz	cgutierrez@unap.edu.pe	Autor/a
Erika Olivera Condori	erikaoc@unap.edu.pe	Autor/a