

## Percepción docente sobre la enseñanza de la Educación Física en España en postpandemia

### Teachers' perceptions of physical education teaching in post-pandemic Spain

\*Meritxell Monguillot, \*Rafael Tarragó, \*\*Mónica Aznar, \*Carles González-Arévalo, \*Xavier Iglésias

\*Universidad de Barcelona (España)<sup>(1)</sup>, \*\*Universidad de Zaragoza (España)

**Resumen.** El objetivo de la investigación ha sido analizar los cambios que ha supuesto la COVID-19 en la enseñanza de la Educación Física durante el curso 2020-2021 en postpandemia en España. Para ello, se ha realizado un estudio descriptivo en el que han participado 684 docentes de Educación Física de todas las comunidades autónomas. Los docentes han respondido un cuestionario formado por cinco dimensiones: tecnológica, pedagógica, curricular, emocional e higiénico-sanitaria. El procedimiento metodológico ha seguido los estándares éticos de la investigación para la educación y las ciencias del deporte. Los resultados obtenidos muestran como la COVID-19 ha condicionado la enseñanza de la Educación Física en el primer curso de regreso a las aulas. El cumplimiento de los protocolos de contingencia, las limitaciones de espacio y material, el desamparo institucional y la incertidumbre ante una situación totalmente nueva, han generado estrés y desgaste emocional en el profesorado. La pandemia de la COVID-19 ha acelerado el uso de la tecnología, el fomento de la autonomía del alumnado y la necesidad de seleccionar contenidos curriculares acordes con los protocolos de contingencia. El uso de metodologías activas mediadas por tecnología que impulsen la autorregulación del alumnado abre las puertas a nuevos entornos de aprendizaje híbridos en Educación Física que deberán ser estudiados.

**Palabras clave:** Educación Física; COVID-19; tecnología; emociones; pedagogía.

**Abstract.** The aim of this research was to analyse the changes that COVID-19 have caused in Physical Education during the 2020-2021 academic course in post-pandemic years in Spain. For this purpose, a descriptive study was carried out with the participation of 684 physical education teachers from all the autonomous communities. The teachers answered a questionnaire consisting of five approaches: technological, pedagogical, curricular, emotional and health and hygiene. The methodological procedure followed the ethical standards of research in education and sports science. The results obtained show how COVID-19 has conditioned the teaching of Physical Education in the first year back to the classroom. Compliance with the contingency protocols, the limitations of space and material, the institutional helplessness, and the uncertainty in the face of a totally new situation have generated stress and emotional exhaustion in the teaching staff. The COVID-19 pandemic has accelerated the use of technology, the promotion of student autonomy and the need to select curricular content in accordance with the contingency protocols. The use of active methodologies mediated by technology that promote self-regulation of learning, opens the door to new hybrid teaching models in Physical Education that should be studied.

**Key words:** Physical Education; COVID-19; technology; emotions; pedagogy.

Fecha recepción: 28-06-22. Fecha de aceptación: 04-10-22

Meritxell Monguillot

mmonguillot@gencat.cat

### Introducción

La inesperada situación de confinamiento vivida en marzo de 2020 incrementó el uso de la tecnología en el ámbito educativo y en la enseñanza de la Educación Física (O'Brien et al., 2020; SHAPE America, 2020). La pandemia de la COVID-19 provocó la aceleración de la enseñanza online y la necesidad de encontrar metodologías de aprendizaje significativo en el entorno virtual (Gulbahar & Adnan, 2020; O'Brien et al., 2020). El curso 2020-2021 se caracterizó por el regreso al aula bajo una presencialidad discontinua marcada por momentos de confinamiento domiciliario generando situaciones de aprendizaje híbridas (Sangrà et al., 2020). Ante un escenario educativo desconocido marcado por la aplicación de protocolos de contingencia que garantizaran la seguridad sanitaria en las aulas (Cuenca et al., 2021; Hortigüela-Alcalá et al., 2021; Díaz Tejerina & Fernández Río, 2022), el presente estudio se ha preguntado cómo ha afectado la COVID-19 a la enseñanza de la Educación Física (en adelante EF) en postpandemia,

qué cambios ha incorporado el profesorado a nivel tecnológico, pedagógico y curricular, y cómo se ha sentido y lo ha vivido emocionalmente.

#### *Dimensión tecnológica en postpandemia*

Ante la reapertura de los centros educativos, la educación a distancia siguió desempeñando un papel importante en los planes de estudio (UNESCO, 2020). En esta línea, el curso 2020-2021 se caracterizó por combinar situaciones de aprendizaje híbridas (Sangrà et al., 2020) donde el modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) de Koheler y Mishra (2009) (figura 1), escenario de referencia para la enseñanza virtual (Murray et al., 2020), encajó con las necesidades sociales del momento al integrar en el aula el conocimiento tecnológico, pedagógico y curricular. Este modelo otorga la misma importancia a la tecnología, pedagogía y al contenido disciplinar, enfatizando la importancia de la interrelación entre los tres aspectos (Gros & Durall, 2012).

De acuerdo con Gros y Durall (2012) el conocimiento pedagógico disciplinar muestra cómo transformar una

(1) Estos profesores trabajan para el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, Centro adscrito a la Universidad de Barcelona (España)

materia para enseñarse atendiendo a las relaciones entre contenido curricular y estrategias de enseñanza. En cambio, el conocimiento tecnológico disciplinar abarca el impacto de la tecnología sobre el contenido curricular, limitándolo o abriéndolo a nuevas oportunidades. Finalmente, el conocimiento tecnológico pedagógico agrupa las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la tecnología mostrando la influencia de ésta para modificar la enseñanza.

En relación con la dimensión tecnológica, la COVID-19 aceleró el uso e integración de la tecnología en la escuela (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). Este hecho hizo replantear las estrategias metodológicas adecuándolas a entornos híbridos combinando presencialidad y virtualidad, dando lugar a una EF más tecnológica que explora nuevas formas de expresión del movimiento (Varea & González-Calvo, 2020).

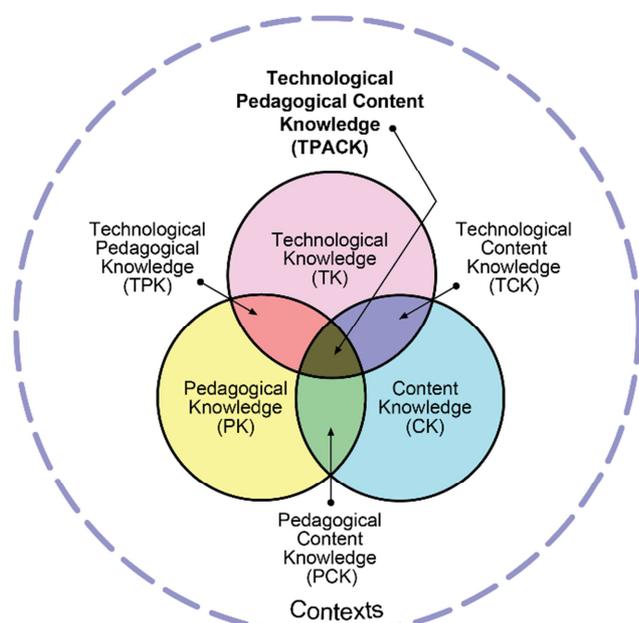


Figura 1. Modelo TPACK. Por TPACK.org (2012)

### **Dimensión pedagógica en postpandemia**

La enseñanza de la EF cambió de forma drástica ante la pandemia de la COVID-19. La vuelta a las aulas en el curso 2020-2021 estuvo marcada por el distanciamiento social, las restricciones de espacio, el uso de la mascarilla y la utilización de material de forma individual, lo cual provocó en el profesorado replantear los objetivos de aprendizaje, reconsiderar la selección de contenidos y el cumplimiento de las programaciones (Cuenca et al., 2021; Hortigüela-Alcalá et al., 2021). La pandemia abrió las puertas al cambio metodológico, pasando de un modelo de enseñanza más directivo a un modelo basado en la autorregulación, la toma de decisiones y la autonomía del alumnado (SHAPE America, 2020; Monguillot et al., 2022). Las estrategias iniciadas durante la pandemia han aportado luz a nuevas formas de enseñar y aprender que permiten replantear metodológicamente las clases de EF así como el uso de instrumentos y técnicas que desarrollen habilidades para adaptarse a la nueva realidad (Fernández-Río, 2020; Fuentes-Nieto et al., 2020).

### **Dimensión curricular en postpandemia**

En un estudio anterior (Monguillot et al., 2022) se observó cómo durante el primer trimestre del curso 2020-2021 se realizaron cambios significativos en las programaciones docentes en relación con las actividades de enseñanza y aprendizaje y los contenidos curriculares. Ambos elementos se vieron condicionados por los protocolos sanitarios, que impulsaron la realización de actividad física y deportiva al aire libre, sin contacto físico, garantizando el distanciamiento físico, el uso de mascarilla en caso de no mantener la distancia y la higiene de manos y de material. Ante tal escenario se dieron periodos de confinamiento intermitente que impulsaron una EF cada vez más híbrida, donde la virtualidad convivió de forma cotidiana con la presencialidad (Varea & González-Calvo, 2020; Monguillot et al., 2022).

### **Dimensión emocional en postpandemia**

Si importante ha sido conocer cómo se han desarrollado las clases a nivel curricular y metodológico en un contexto caracterizado por la improvisación, la falta de información y la ausencia de apoyo técnico y pedagógico, igual de importante ha sido atender a la experiencia emocional vivida por el profesorado, tal como señala Molina-Pérez y Pulido-Montes (2021).

Durante la pandemia, estudios realizados en España sobre docentes de EF reconocieron emociones en torno al miedo y la inseguridad atribuida a la incertidumbre generada por la pandemia (Hortigüela-Alcalá et al., 2021; San Frutos, 2021), y por las dificultades ante la poca preparación sobre las competencias digitales (Mujica & Orellana, 2022; Madrid et al., 2021).

Diferentes estudios manifiestan que la situación de pandemia puso en valor la necesidad de atender la dimensión emocional del profesorado y del alumnado (Román et al., 2020). De forma específica, nuestro estudio, se centró en identificar el estado psicológico de los docentes ante una situación difícil y desconocida que implicó adaptaciones laborales, mentales y emocionales (Besser et al., 2020), para afrontar la docencia de la EF ante unas medidas que variaban conforme avanzaba el curso escolar (Molina-Pérez & Pulido-Montes, 2021). Los constantes cambios en las condiciones laborales a los que se tuvieron que ajustar los docentes para garantizar la seguridad en las aulas, hizo aflorar emociones de tristeza o frustración que pueden deteriorar la práctica docente y encubrir, como alertaban Bolívar et al. (2014), un desequilibrio en los elementos que configuran la identidad profesional, siendo fuente de estrés, ansiedad, depresión y otros trastornos de salud mental.

El malestar emocional docente es una realidad en el contexto educativo español que con la crisis sanitaria se incrementó con más fuerza (Molina-Pérez & Pulido-Montes, 2021; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021). También se observaron sentimientos de tensión, ansiedad, agotamiento y disminución de la satisfacción en el trabajo cau-

sados por la necesidad de utilizar las TIC para impartir docencia durante el confinamiento (Cuervo et al., 2020). Estos factores afectaron la vivencia emocional del docente (Luengo & Manso, 2020; Trujillo-Sáez et al., 2020) y su salud mental (Besser et al., 2020).

El estrés se concibe como un problema de interacción entre el individuo y su medio ambiente, es decir, aquellas interacciones que el individuo considera agotadoras o extremadamente difíciles y que, en consecuencia, afectan significativamente a las actividades cotidianas (Lazarus & Folkman, 1984). Estudiar los factores que generan estrés y utilizar escalas como el DASS-21 (Antony et al., 1998) para identificar y descubrir en los docentes los efectos negativos de la depresión y la ansiedad, abre una oportunidad de estudio sobre el estado emocional de los docentes de EF en el curso escolar 2020-2021.

### ***Dimensión higiénico-sanitaria en postpandemia***

La EF durante el primer curso en postpandemia retornó a las aulas condicionada por los protocolos de higiene y uso de material, el tipo de actividades y contenidos que se podrían desarrollar atendiendo al distanciamiento social, más los nuevos aprendizajes realizados durante el confinamiento forzado (Martínez-Egea, 2020; Pérez-Brunicardi, et al., 2022). Todo ello propició una situación de duda e incertidumbre que afectó a las programaciones (Hortigüela-Alcalá et al., 2021; Sanz-Remacha et al., 2022) y al estado emocional docente (San Frutos, 2021). Varios de los factores universales desencadenantes de estrés, forman parte de la dimensión higiénico-sanitaria que aglutina a los factores que han producido todas esas restricciones y cambios estructurales, contemplados en los protocolos de contingencia de cada centro, como consecuencia de la adopción de medidas de seguridad en el aula de EF. Cambios que han modificado la docencia de la EF debido a la limitación del uso y limpieza de instalaciones y material, uso de mascarilla durante la clase, factores que durante el confinamiento no fueron relevantes en las emociones de los docentes y que sí lo han sido en el curso escolar 2020-2021 (Hortigüela-Alcalá et al., 2021; Sant Frutos, 2021).

El objetivo principal del estudio ha sido analizar los cambios en la enseñanza de la EF en el curso 2020-2021 en postpandemia motivados por el efecto de la COVID-19 en España. Los objetivos específicos han sido los siguientes: 1) Explorar las opciones de utilización de la tecnología por parte del profesorado en la enseñanza de la EF en el curso 2020-2021; 2) Analizar los cambios en las estrategias metodológicas aplicadas por el profesorado en la EF en el curso 2020-2021; 3) Detectar los cambios realizados por el profesorado en la toma de decisiones curriculares (objetivos de aprendizaje, contenidos y actividades de evaluación y gestión del tiempo de sesión) para la enseñanza de la EF en el curso 2020-2021; 4) Identificar el estado de ánimo del profesorado en la EF en el curso 2020-2021; y 5) Analizar el impacto del plan de contingencia seguido por el profesorado para la enseñanza de la EF en el curso 2020-2021.

## **Material y método**

### ***Participantes***

En el estudio participaron 684 docentes de EF procedentes de las 17 comunidades autónomas de España, de un promedio de edad de  $41.8 \pm 8.7$  años, con una experiencia docente de  $13.9 \pm 9.9$  cursos, el 59.9% hombres, el 38.8% mujeres, el 0.3% no binarios y el 0.9% prefirieron no indicar su sexo. El 75.4% trabaja en centros educativos públicos, el 22.2% en concertados y el 2.3% en entidades privadas, en el 61.5% de los casos contratados de manera indefinida a tiempo completo, el 5.8% indefinida a tiempo parcial, el 22.5% temporal a tiempo completo y el 10.1% temporal a tiempo parcial. El 13.5% de los participantes formaba parte del equipo directivo de su centro, y el 55.6% de ellos tuvo algún grupo-clase confinado durante el curso 2020-2021.

### ***Procedimientos***

Se realizó una investigación descriptiva con el fin de identificar el impacto de la pandemia en las clases y el profesorado de EF en España durante el curso 2020-2021. Desde el Consejo General de la Educación Física y Deportiva de España (Consejo COLEF) se envió un correo electrónico a todo el profesorado de EF colegiado, invitándoles a rellenar el cuestionario. Además, se hizo difusión del proyecto a través de las redes sociales oficiales. Tanto la confección del cuestionario como los procedimientos metodológicos utilizados siguieron los estándares éticos en la investigación en ciencias del deporte y el ejercicio (Harris et al., 2019) y las directrices para la educación (BERA, 2018). En la información previa a su cumplimentación, se explicaba a los profesionales encuestados que su participación era voluntaria y anónima, que los datos tenían fines exclusivamente académicos e investigadores, así como las finalidades y objetivos establecidos. Igualmente, se detallaba que no había respuestas correctas o incorrectas puesto que sólo se pretendía conocer la situación real vivida en su contexto laboral docente. Todos los participantes autorizaron el consentimiento para el tratamiento de los datos, de acuerdo con la declaración de Helsinki. El tiempo promedio para su cumplimentación fue de 10 minutos.

### ***Instrumento***

El grupo coordinador de este estudio, formado por profesorado ( $n=5$ ) de centros universitarios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, diseñó un instrumento denominado "Barómetro de Educación Física en España en tiempos de COVID-19" que estaba formado por 48 ítems, 9 de ellos de categorización de la muestra y los 39 restantes distribuidos en 5 dimensiones: tecnológica, pedagógica, curricular, emocional e higiénica). Para su diseño se tomó como referencia un estudio anterior sobre la influencia del COVID-19 en la EF (Monguillot et al., 2022), el modelo TPACK de Koehler y Mishra (2009), el modelo TPACKPEC (Monguillot et al., 2018), que incluye el

conocimiento personal del alumnado atendiendo a sus emociones y motivaciones, así como algunas preguntas de las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) de Antony et al. (1998), para identificar síntomas esenciales de cada condición de manera breve, fácil de responder y con adecuadas propiedades psicométricas (Bados, et al., 2005; Daza, et al., 2002; Lovibond & Lovibond, 1995; Ozamiz-Etxebarria, et al., 2021; Tully, et al., 2009).

El cuestionario era entregado a los participantes mediante un formulario *Google Forms*, cuyos resultados fueron tratados mediante el programa *Microsoft® Office Excel®* y analizados estadísticamente a través del programa PASW Statistics para Windows (v.18, SPSS Inc., Chicago, IL).

### **Validez y fiabilidad**

Se realizó un proceso de validación utilizando la metodología Delphi (Sireci, 1998) mediante tres fases secuenciales.

En la primera fase, los investigadores hicieron llegar la primera versión del cuestionario a un panel de 10 expertos, que no formaban parte del grupo coordinador, con más de 10 años como docentes de EF y en activo durante el curso 2020-2021, para que valoraran la pertinencia, el contenido y la redacción de cada una de las 48 preguntas. Utilizaron una escala de Likert con un rango de 1 a 4 y podían realizar observaciones en cualquier pregunta. Se procedió al análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas del panel de expertos y se establecieron los siguientes criterios de exclusión para las preguntas del cuestionario: 1) una V de Aiken inferior a 0,70 para un intervalo de confianza del 95% o un coeficiente de variación superior a un 20% en el parámetro de pertinencia (Ortega et al., 2018); 2) que dos o más expertos solicitaran su exclusión; y 3) que, tras solicitarlo un experto, el grupo coordinador lo estimase oportuno. Y se determinó como criterios de revisión: 1) una V de Aiken inferior a 0,70 para un intervalo de confianza del 95% o un coeficiente de variación superior a un 20% en los parámetros de contenido y redacción evaluados por los expertos; y 2) que al menos un experto solicitase su revisión y el grupo coordinador lo considerase oportuno.

La segunda fase consistió en la aplicación de estos criterios para diseñar una segunda versión del "Barómetro de Educación Física en España en tiempos de Covid-19". También constaba de 48 preguntas, tras excluir 3 preguntas, incorporar 3 nuevas y revisar otras 31 de la versión anterior. Se utilizó el mismo procedimiento que en la fase 1 de la validación. Se concluyó mejorar la redacción de 18 preguntas sin eliminar ninguna del cuestionario.

La tercera fase consistió en una prueba piloto en la que una muestra de 31 docentes de EF realizó el cuestionario y podían expresar sus opiniones. Ninguno de los 31 docentes formó parte del grupo coordinador. No hubo observaciones que hicieran modificar o eliminar ninguna de las preguntas, dándose por concluido el proceso de validación.

Para determinar la fiabilidad se evaluó su estabilidad temporal y consistencia interna. Los participantes de la prueba piloto (n=31) respondieron por segunda vez el cuestionario, dos semanas más tarde. Se comprobó la estabilidad de sus respuestas en el tiempo mediante un test-retest analizando el coeficiente de correlación intraclass (CCI), en la globalidad de la prueba piloto (CCI = .813,  $p < .05$ ), el conjunto de ítems de cada dimensión (CCI tecnológica = .788; CCI pedagógica = .774; CCI curricular = .795; CCI emocional = .785; CCI higiénica = .829;  $p < .05$ ), y cada ítem de manera individualizada, existiendo una fuerte correlación en el 89.7% de los casos y moderada en el 10.3%.

La consistencia interna fue comprobada mediante alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) en el conjunto de respuestas del estudio, obteniéndose un valor meritorio ( $\alpha = .735$ ) según Hernández et al., (2007) al ser superior a .7. Incluso se valoró la posible mejora de la fiabilidad en el caso de eliminar alguno de sus ítems, pero se comprobó que su reducción prácticamente no contribuía a incrementar su consistencia interna.

### **Análisis de datos**

Para facilitar el análisis estadístico se realizaron varias agrupaciones de las respuestas obtenidas. En el caso de la edad se establecieron cinco grupos de edad: menores de 30 años (7.3% de la muestra), entre 30 y 39 (33.3%), entre 40 y 49 (38.0%), entre 50 y 59 (20.0%), y mayores de 59 (1.3%). En el de los años de experiencia docente se hicieron tres grupos: el de personas con 1 a 5 cursos ejerciendo la profesión (26.0% de la muestra), el de 6 a 10 (16.7%), y el de más de 10 (57.3%).

Para analizar si existía una asociación significativa entre las respuestas obtenidas en los cuestionarios y los diferentes elementos de caracterización de la muestra se utilizó el estadístico chi cuadrado.

## **Resultados**

### **Dimensión tecnológica**

Los docentes respondieron si durante el curso 2020-2021 incrementaron el uso de la tecnología para comunicarse con el alumnado (ítem 10) o con las familias (ítem 11), o para impartir sus sesiones (ítem 12), o si, en caso de haber tenido un grupo-clase confinado, impartieron sesiones virtuales incorporando la práctica motriz (ítem 13). En la tabla 1 se recogen sus respuestas y en relación con qué parámetros de caracterización de la muestra se halló una asociación estadísticamente significativa, no encontrándose ninguna respecto al ítem 10. De forma generalizada el barómetro reveló un incremento del uso de la tecnología durante el curso 2020-2021, destacando que para los cuatro ítems las mujeres lo manifestaron en mayor proporción que los hombres ( $p < .05$ ). Lo mismo sucedió con los docentes que formaron parte del equipo directivo de sus centros respecto a los que no ocuparon ese cargo, así como con las personas con una experiencia como docentes de 5 a 10 cursos académicos respecto a los que tenían

## menos cursos de experiencia.

Tabla 1

Respuestas de los ítems relativos a la dimensión tecnológica

|         | n   | Totalmente de acuerdo |      | De acuerdo |      | Ni de acuerdo, ni en desacuerdo |   | En desacuerdo |  | Totalmente en desacuerdo | Diferencias significativas (p < .05) |
|---------|-----|-----------------------|------|------------|------|---------------------------------|---|---------------|--|--------------------------|--------------------------------------|
|         |     | %                     | %    | %          | %    | %                               | % |               |  |                          |                                      |
| Ítem 10 | 684 | 50.0                  | 34.1 | 8.2        | 3.5  | 4.2                             |   |               |  |                          |                                      |
| Ítem 11 | 684 | 39.6                  | 34.8 | 16.5       | 5.3  | 3.8                             |   |               |  |                          | CE, ED                               |
| Ítem 12 | 684 | 30.4                  | 38.3 | 14.3       | 11.1 | 5.8                             |   |               |  |                          | GC                                   |
| Ítem 13 | 519 | 19.7                  | 28.9 | 15.8       | 19.8 | 15.8                            |   |               |  |                          | CE, CL, GC, TC                       |

CE = Cursos de experiencia, CL = Tipo de contrato laboral, ED = Formaba parte del equipo directivo, GC = Tuvo grupo confinado, TC = Tipo de centro en el que trabajaba

### Dimensión pedagógica

Se consultó al profesorado si durante el curso 2020-2021 su alumnado había conseguido niveles de aprendizaje similares a los de cursos previos a la pandemia (ítem 14), si en su intervención había modificado las estrategias metodológicas y de gestión de la clase (ítem 15), si había dado mayor prioridad a que el alumnado fuese consciente de su proceso de aprendizaje (ítem 16) y finalmente, si habían fomentado su autonomía y responsabilidad (ítem 17).

Como puede apreciarse en la tabla 2, dentro de los ítems correspondientes a la dimensión pedagógica, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a los ítems 14 y 16, pero si en relación con el ítem 15 y 17. El profesorado manifestó estar más de acuerdo con el ítem 15 relacionado con modificar las estrategias metodológicas. No obstante, el 50.7% del profesorado que lo afirmó no tuvo ningún grupo confinado.

Tabla 2

Respuestas de los ítems relativos a la dimensión pedagógica

|         | n   | Totalmente de acuerdo |      | De acuerdo |      | Ni de acuerdo, ni en desacuerdo |   | En desacuerdo |  | Totalmente en desacuerdo | Diferencias significativas (p < .05) |
|---------|-----|-----------------------|------|------------|------|---------------------------------|---|---------------|--|--------------------------|--------------------------------------|
|         |     | %                     | %    | %          | %    | %                               | % |               |  |                          |                                      |
| Ítem 14 | 684 | 16.2                  | 39.8 | 12.4       | 24.4 | 7.2                             |   |               |  |                          |                                      |
| Ítem 15 | 684 | 42.8                  | 46.1 | 7.2        | 2.2  | 1.8                             |   |               |  |                          | GC                                   |
| Ítem 16 | 684 | 11.0                  | 33.6 | 38.7       | 13.0 | 3.7                             |   |               |  |                          |                                      |
| Ítem 17 | 684 | 15.8                  | 45.3 | 27.0       | 9.5  | 2.3                             |   |               |  |                          | CE, ED                               |

CE = Cursos de experiencia, ED = Formaba parte del equipo directivo, GC = Tuvo grupo confinado

### Dimensión curricular

Se le preguntó al profesorado si había introducido cambios respecto a la organización de las horas semanales de EF (ítem 18), si se había reducido el tiempo semanal dedicado a su asignatura (ítem 19), si se había visto obligado a modificar los objetivos de aprendizaje (ítem 20), a seleccionar contenidos que se adaptasen al mantenimiento de la distancia de seguridad (ítem 21), a introducir cambios en las actividades de evaluación (ítem 22) o si había seguido en la programación los elementos curriculares señalados para cada etapa educativa (ítem 23). Como puede observarse en la tabla 3 solo en el caso de los dos últimos ítems de esta dimensión no se encontró ninguna asociación significativa. Los datos relativos al ítem 21 muestran como más del 90% del profesorado afirmó haberse visto obligado a seleccionar determinados contenidos con el fin de minimizar el contacto físico entre el alumnado, siendo el aspecto curricular donde hubo mayores cambios. En cambio, donde se produjeron menos modificaciones fue en relación con el tiempo semanal dedicado a las clases de EF.

Tabla 3

Respuestas de los ítems relativos a la dimensión curricular

|         | n   | Totalmente de acuerdo |      | De acuerdo |      | Ni de acuerdo, ni en desacuerdo |   | En desacuerdo |  | Totalmente en desacuerdo | Diferencias significativas (p < .05) |
|---------|-----|-----------------------|------|------------|------|---------------------------------|---|---------------|--|--------------------------|--------------------------------------|
|         |     | %                     | %    | %          | %    | %                               | % |               |  |                          |                                      |
| Ítem 18 | 684 | 25.1                  | 19.0 | 12.1       | 17.7 | 26.0                            |   |               |  |                          | GE                                   |
| Ítem 19 | 684 | 13.9                  | 12.6 | 9.1        | 20.0 | 44.4                            |   |               |  |                          | CE, CL, GE                           |
| Ítem 20 | 684 | 21.1                  | 46.6 | 13.7       | 12   | 6.6                             |   |               |  |                          | GC                                   |
| Ítem 21 | 684 | 56.4                  | 33.9 | 5.1        | 2.2  | 2.3                             |   |               |  |                          | GC                                   |
| Ítem 22 | 684 | 23.1                  | 44.9 | 15.8       | 11.5 | 4.7                             |   |               |  |                          |                                      |
| Ítem 23 | 684 | 22.4                  | 52.5 | 12.1       | 10.1 | 2.9                             |   |               |  |                          |                                      |

CE = Cursos de experiencia, CL = Tipo de contrato laboral, GC = Tuvo grupo confinado, GE = Grupo de edad

### Dimensión emocional

Otra de las preocupaciones de los investigadores fue analizar la repercusión emocional de la pandemia, por ello se consultó al profesorado si durante los dos primeros meses de curso había sentido temor (ítem 24), desconcierto y duda (ítem 25), dificultad para gestionar su tarea docente (ítem 26), mayor desgaste en la preparación de su tarea docente (ítem 27) o mayor tensión durante el desarrollo de las clases (ítem 29). También si, una vez pasados esos dos meses, se redujo la sensación de desgaste en la preparación de su tarea docente (ítem 28) o la sensación de tensión (ítem 30), o si durante el desarrollo del curso sintió satisfacción por su capacidad de adaptación (ítem 31), acompañamiento y apoyo del equipo directivo de su centro (ítem 32), de su Colegio Profesional (ítem 33) o de la Administración Educativa (ítem 34), y si sintió tristeza y/o depresión (ítem 35).

Tabla 4

Respuestas de los ítems relativos a la dimensión emocional

|         | n   | Totalmente de acuerdo |      | De acuerdo |      | Ni de acuerdo, ni en desacuerdo |   | En desacuerdo |  | Totalmente en desacuerdo | Diferencias significativas (p < .05) |
|---------|-----|-----------------------|------|------------|------|---------------------------------|---|---------------|--|--------------------------|--------------------------------------|
|         |     | %                     | %    | %          | %    | %                               | % |               |  |                          |                                      |
| Ítem 24 | 684 | 24.0                  | 37.3 | 16.2       | 15.1 | 7.5                             |   |               |  |                          |                                      |
| Ítem 25 | 684 | 32.6                  | 46.8 | 9.1        | 8.2  | 3.4                             |   |               |  |                          | ED, GE, S                            |
| Ítem 26 | 684 | 24.0                  | 40.8 | 15.1       | 15.8 | 4.4                             |   |               |  |                          | CE, CL, ED, GC, GE                   |
| Ítem 27 | 684 | 43.1                  | 40.6 | 7.5        | 5.7  | 3.1                             |   |               |  |                          | GE                                   |
| Ítem 28 | 684 | 11.1                  | 39.2 | 21.2       | 19.6 | 8.9                             |   |               |  |                          |                                      |
| Ítem 29 | 684 | 33.3                  | 43.1 | 12.7       | 7.3  | 3.5                             |   |               |  |                          | ED                                   |
| Ítem 30 | 684 | 8.5                   | 39.8 | 25.1       | 19.6 | 7.0                             |   |               |  |                          |                                      |
| Ítem 31 | 684 | 36.7                  | 47.4 | 13.2       | 1.8  | 1.0                             |   |               |  |                          | CE                                   |
| Ítem 32 | 684 | 32.5                  | 32.9 | 17.1       | 11.5 | 6.0                             |   |               |  |                          | CL, ED                               |
| Ítem 33 | 684 | 14.5                  | 27.2 | 47.2       | 5.6  | 5.6                             |   |               |  |                          | S                                    |
| Ítem 34 | 684 | 2.0                   | 12.0 | 29.1       | 29.1 | 27.8                            |   |               |  |                          | CE, ED                               |
| Ítem 35 | 684 | 11.8                  | 27.5 | 18.7       | 24.3 | 17.7                            |   |               |  |                          |                                      |

CE = Cursos de experiencia, CL = Tipo de contrato laboral, ED = Formaba parte del equipo directivo,

GC = Tuvo grupo confinado, GE = Grupo de edad, S = Sexo

La tabla 4 evidencia la enorme dificultad vivenciada por el profesorado durante el curso 2020-2021, especialmente en sus dos primeros meses. El 83.7% sintió un mayor desgaste en la preparación de su tarea docente en comparación con cursos anteriores a la pandemia, el 79.4% desconcierto y duda y el 76.4% mayor tensión durante el desarrollo de sus clases. Además, tan solo el 14.0% manifestó no haber tenido el acompañamiento y apoyo deseable por parte de la Administración Educativa, el 41.7% de su Colegio Profesional y el 65.4% de su equipo directivo. Se encontraron diferencias significativas en la mayoría de los ítems de esta dimensión, con la excepción de los ítems 24, 28, 30 y 35.

### Dimensión higiénico-sanitaria

Finalmente, se indagó sobre si el plan de contingencia aplicado en su centro había permitido al profesorado impartir sus clases con la mayor seguridad posible (ítem 36), con la mayor normalidad posible (ítem 37), utilizando las instalaciones deportivas exteriores (ítem 38), cubiertas (ítem 39) o no habituales (ítem 40), utilizando todo tipo de material deportivo (ítem 41), si se había encargado personalmente de desinfectar y limpiar el material utilizado (ítem 42), si había colaborado a ello el alumnado (ítem 43), si ese proceso había supuesto una disminución del tiempo de compromiso motor (ítem 44), si el uso de mascarilla en clase por parte del alumnado había sido obligatorio (ítem 45), si ese uso ha supuesto problemas derivados de la dificultad de respirar (ítem 46), si el utilizar mascarilla le ha provocado al profesorado sensación de cansancio (ítem 47) o dificultades en su tarea docente (ítem 48). El único ítem en el que no se encontró ninguna asociación significativa fue el 48.

Tabla 5

Respuestas de los ítems relativos a la dimensión higiénico-sanitaria

|         |     | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | Diferencias significativas (p < .05) |
|---------|-----|-----------------------|------------|---------------------------------|---------------|--------------------------|--------------------------------------|
|         | n   | %                     | %          | %                               | %             | %                        |                                      |
| Ítem 36 | 684 | 33.0                  | 47.2       | 12.9                            | 4.8           | 2.0                      | CL, ED                               |
| Ítem 37 | 684 | 26.9                  | 46.1       | 13.7                            | 9.5           | 3.8                      | CL, ED, GE                           |
| Ítem 38 | 684 | 48.0                  | 35.2       | 8.0                             | 5.3           | 3.5                      | CL                                   |
| Ítem 39 | 684 | 28.1                  | 28.7       | 12.9                            | 13.6          | 16.8                     | CE, ED, S, TC                        |
| Ítem 40 | 684 | 21.9                  | 25.1       | 21.2                            | 15.4          | 16.4                     | CE, CL, ED                           |
| Ítem 41 | 684 | 32.7                  | 32.5       | 9.8                             | 15.5          | 9.5                      | CE, CL, ED                           |
| Ítem 42 | 684 | 57.7                  | 28.9       | 6.9                             | 4.2           | 2.2                      |                                      |
| Ítem 43 | 684 | 29.1                  | 39.9       | 11.1                            | 11.3          | 8.6                      | ED                                   |
| Ítem 44 | 684 | 35.2                  | 37.4       | 12.9                            | 10.5          | 3.9                      | CE, GC                               |
| Ítem 45 | 684 | 55.6                  | 20.9       | 6.1                             | 13.3          | 4.1                      | CE, GC, GE, S                        |
| Ítem 46 | 684 | 17.4                  | 37.7       | 20.8                            | 16.2          | 7.9                      | CE, CL, S                            |
| Ítem 47 | 684 | 32.9                  | 38.6       | 14.8                            | 8.9           | 4.8                      | ED, GE                               |
| Ítem 48 | 684 | 42.0                  | 38.0       | 9.6                             | 7.6           | 2.8                      | ED                                   |

CE = Cursos de experiencia, CL = Tipo de contrato laboral, ED = Forma parte del equipo directivo,

GC = Tuvo grupo confinado, GE = Grupo de edad, S = Sexo, TC = Tipo de centro en el que trabajaba

Como puede comprobarse en la tabla 5, el 80.2% del profesorado afirmó que la aplicación del protocolo de contingencia de su centro le permitió impartir sus clases con la mayor seguridad posible y el 73.0% con la mayor normalidad posible. En el 83.2% de los casos, dichos protocolos permitieron realizar las clases en instalaciones deportivas exteriores, pero ese porcentaje se redujo considerablemente en instalaciones cubiertas (56.8%) o en espacios alternativos (47.0%). De la limpieza y desinfección del material se ocupó el 86.6% del profesorado y el 69.0% del alumnado, tareas que fueron en detrimento del tiempo de compromiso motor de la clase, como manifestó el 72.6% de los encuestados. El uso obligatorio de la mascarilla en las clases fue generalizado (76.5%), cosa que comportó diferentes efectos negativos, dificultades en la tarea docente para el 80.0% del profesorado (sensación de falta de aire, problemas en la voz) y sensación de cansancio para el 71.5% de ellos, pero también los hubo para el alumnado, como lo fueron los problemas derivados de la dificultad de respirar, así lo corroboraron el 55.4% de los

docentes.

### Discusión

La discusión se presenta abordando las dimensiones analizadas en el estudio.

#### Dimensión tecnológica

La investigación muestra como el profesorado ha incrementado, respecto a los cursos anteriores a la pandemia, el uso de las tecnologías para impartir clase, o comunicarse con las familias en especial los docentes pertenecientes a equipos directivos. Expertos en el aprendizaje y la enseñanza online aseguran que la COVID-19 ha acelerado la digitalización en el sector educativo fomentando una docencia postpandemia basada en modelos *blended-learning* que combinan presencialidad con el uso de la tecnología, dejando de ser el aula exclusivamente presencial (Rapanta et al., 2021) y creando entornos de aprendizaje híbridos (Engel & Coll, 2022). El uso de metodologías como el aula invertida (*flipped classroom*) así como los recursos audiovisuales para abordar aspectos conceptuales, son una alternativa para trabajar en clase de EF de forma práctica (Cuenca, et al., 2021). De este modo, la EF en la modalidad online va más allá de los espacios y horarios tradicionales y ofrece oportunidades de aprendizaje complementarias. Este hecho facilita a los docentes la posibilidad de realizar una EF diaria aumentando las horas estipuladas curricularmente y ofrecer una EF que vaya más allá de las clases presenciales (Killian et al., 2021). Realizar EF a distancia ha conllevado una serie de retos y oportunidades. Por un lado, las limitaciones de espacio y material del que pueda disponer el alumnado condicionan el tipo de contenido a desarrollar. Mientras que, por otro lado, la EF a distancia ha permitido ampliar ciertos contenidos relacionados con la salud, los beneficios de la actividad física para la cognición, la gestión del estrés y del sueño (Killian, 2021).

#### Dimensión pedagógica

La COVID-19 ha condicionado la forma de enseñar la EF de vuelta a las aulas. Las restricciones de espacio, el hecho de no poder compartir material y el uso de la mascarilla han influido a nivel pedagógico en la asignatura haciendo replantear sus objetivos (Hortigüela-Alcalá et al., 2021). En esta línea, los resultados muestran como el profesorado ha optado por utilizar estrategias y metodologías activas que fomentan la autonomía, la responsabilidad y la participación del alumnado (García & Baena-Extremera, 2017). No obstante, otros estudios se contradicen con estos resultados y señalan el uso de estilos más directivos al regreso a la presencialidad frente a la autonomía potenciada durante la docencia realizada en cuarentena (Abós et al., 2021).

Martínez Egea (2020) sostiene la importancia de repensar el tipo de metodologías ante el escenario en postpandemia y promueve el uso de la cooperación mediante la superación de retos y desafíos para romper con la competi-

tividad y el individualismo presente en nuestra sociedad. El autor hace un llamamiento a la pedagogía vivencial propia del área y a utilizar la EF como herramienta para impulsar la paz y valores como la cooperación, autoestima, tolerancia y autosuperación. Proponer retos de diferentes niveles de dificultad es otra alternativa para que todo el alumnado pueda involucrarse con éxito en las tareas (Leng, 2021). En la misma línea Fernández-Río (2020) considera necesario aprovechar la pandemia como una oportunidad para repensar las formas de enseñar la EF que enfatizan la autonomía y la autorregulación del aprendizaje (Casado, 2018).

### ***Dimensión curricular***

El barómetro ha detectado como el profesorado ha tenido que seleccionar contenidos que garantizaran la distancia de seguridad recomendada por los protocolos de contingencia para realizar una EF segura. En relación con la dificultad de impartir ciertos contenidos curriculares, otros estudios muestran como el profesorado ha acordado con el alumnado de forma equilibrada aquellos contenidos que le ha suscitado mayor interés y motivación para la práctica física (Hortigüela-Alcalá et al., 2021). El estudio de Cuenca et al. (2021) sostiene que los contenidos impartidos en clase de EF en el inicio del curso 2020-2021 se vinculan con acciones que se realizan en un entorno físico estable y en acciones de oposición interindividual alejándose de acciones cooperativas o de cooperación-oposición. No obstante, Cuenca et al. (2021) señala la importancia que la EF responda a diferentes situaciones de aprendizaje motrices, emocionales y sociales, y los contenidos vinculados con la expresión corporal y las actividades en el medio natural, que no requieren contacto físico, pueden servir como medio y aula para desarrollar las emociones y como alternativa a la ocupación del tiempo libre (Pérez-Brunicardi, et al., 2022).

Otro de los resultados del estudio muestra como el profesorado que tuvo grupos confinados modificó los objetivos y contenidos de sus programaciones para adecuarlos a la situación. Este aspecto coincide con las dificultades generadas por la COVID-19 y la necesidad de replantear los objetivos docentes de forma lógica y coherente ante la nueva situación (Hortigüela-Alcalá et al., 2021; Fuentes-Nieto, et al., 2020).

### ***Dimensión emocional***

Durante la pandemia, estudios realizados en España sobre docentes de EF visibilizaron situaciones emocionales en torno al miedo y a la inseguridad, atribuida, en buena parte, a la incertidumbre generada por la pandemia (Hortigüela-Alcalá et al., 2021; San Frutos, 2021). El conocimiento emocional del docente y las características higiénico-sanitarias, son dos dimensiones estudiadas y analizadas en este trabajo, que se han sumado a las tres que forman el TPACK (Koheler & Mishra, 2009) para medir las consecuencias de la integración de la tecnología en el aula de EF durante el primer curso de postpandemia. Estas dos di-

mensiones impactan directamente al desempeño profesional del docente de EF en el curso 2020-2021 y es imprescindible tenerlas en cuenta por afectar directamente a la integración tecnológica realizada de una manera obligada por todo el profesorado de la materia.

El estudio muestra como el profesorado percibió emociones de desgaste y desconcierto fruto de la falta de apoyo recibido en mayor parte por la administración y los colegios oficiales, y en menor medida por el equipo directivo del propio centro educativo. Este aspecto coincide con el estudio de Cuenca et al. (2021) el cual menciona el descontento del profesorado al inicio de curso ante el desamparo por parte de la administración educativa que fue paliado, en cierta medida, por la libertad que permitieron los equipos directivos a los departamentos para organizar sus asignaturas. No obstante, el insuficiente apoyo institucional desde el centro de trabajo fue señalado antes de la pandemia por Fraile (2021) como uno de los motivos que generaron más estrés en el profesorado de EF.

Existen estudios que incorporan la dimensión emocional en el aula, como por ejemplo el modelo TPACKPEC (Monguillot et al., 2018) el cual basándose en el TPACK (Koheler & Mishra, 2009) da un paso más allá integrando también el conocimiento personal, atendiendo a las emociones y motivaciones del alumnado, a fin de generar aprendizajes eficientes. Este modelo dibuja un ecosistema de aprendizaje en sintonía con los escenarios de enseñanza vividos en el primer curso en postpandemia.

La incertidumbre creada por la pandemia afectó emocionalmente al alumnado a su regreso a las aulas. Para ello, promover el aprendizaje social y emocional mediante el desarrollo de competencias como la autoconciencia, autogestión, habilidades de relación y de toma de decisiones son aspectos que contemplar para atender emocionalmente al alumnado (Goh, 2021). Por otra parte, las enfermedades mentales en los escolares durante la COVID-19 aumentaron (Racine et al., 2020) y el aprendizaje en línea elevó el estrés de los estudiantes. Entender el significado del aprendizaje a distancia es fundamental para equilibrar la carga de trabajo. Para ello, es fundamental compartir y tomar decisiones de enseñanza y aprendizaje de forma coordinada con otros docentes, hablar con el alumnado, ser flexible, combinar entornos síncronos con asíncronos y ofrecer oportunidades para realizar actividad física. La EF no debe convertirse en una carga de trabajo más en pantalla sino en utilizar las clases virtuales para ayudar al alumnado a entender el porqué de las actividades físicas y ayudarle a planificar su práctica física de forma significativa (Killian, et al., 2021).

### ***Dimensión higiénico-sanitaria***

A pesar de las dificultades del profesorado para impartir clase por las limitaciones de espacio y garantizar el distanciamiento y cumplimiento de las medidas de higiene (Hortigüela-Alcalá et al., 2021), los resultados del estudio muestran como la aplicación de los protocolos de contingencia han garantizado una EF segura y con la mayor normalidad posible. En esta línea, la investigación de Cuenca

et al. (2021) señala como la aplicación sistemática de los protocolos de contingencia han generado una EF más controlada.

Otro resultado del estudio señala que gran parte del profesorado realizó cambios en la organización de las clases coincidiendo con el estudio de Cuenca et al. (2021) donde se afirma que muchos centros optaron por unificar las dos sesiones de EF semanales en una sola sesión a fin de minimizar el contagio. No obstante, esta medida organizativa generó malestar entre el profesorado puesto que redujo el tiempo de práctica motriz. De la misma manera, gran parte del profesorado manifestó que el hecho de aplicar las medidas de limpieza y desinfección del material causó pérdidas en el tiempo de compromiso motor coincidiendo con el estudio de Cuenca et al. (2021).

Finalmente, coincidiendo con el estudio de Hortigüela-Alcalá et al. (2021) gran parte del profesorado manifestó que el uso de las mascarillas dificultó su tarea creando cansancio, problemas respiratorios y sensación de falta de aire.

## Conclusiones

El estudio ha comprobado que el profesorado de EF en España realizó cambios significativos en el curso 2020-2021 motivados por el efecto de la COVID-19, impactando sobre la enseñanza de la EF en las cinco dimensiones analizadas.

En relación con la dimensión tecnológica, el profesorado ha incrementado el uso de la tecnología para impartir clase y comunicarse con las familias, a la vez que la tecnología ha propiciado un aula de EF no solo presencial mediante la introducción de metodologías activas mediadas por tecnología como el flipped classroom o los recursos audiovisuales.

En cuanto a la dimensión pedagógica, se potenció el uso de estilos de enseñanza para fomentar la autonomía y responsabilidad del alumnado, observándose una tendencia hacia el uso de metodologías activas que promueven la autorregulación del aprendizaje. La COVID-19, mediante la digitalización forzosa, potenció entornos de aprendizaje híbridos dibujando un aula de EF no solo presencial.

En relación con la dimensión curricular, durante el curso 2020-2021 el profesorado se vio obligado a combinar docencia presencial con grupos confinados adaptando los objetivos y priorizando contenidos y materiales que garantizaran el distanciamiento social. La limpieza y desinfección del material propició una pérdida del tiempo motor, mientras que el uso de la mascarilla más la incertidumbre generada al inicio de curso y el escaso apoyo de la administración provocó en el profesorado un mayor agotamiento, estrés y desgaste emocional durante el primer trimestre del curso 2020-2021. De este modo y en relación con la dimensión emocional, se ha detectado un incremento en las emociones negativas del profesorado fruto de la incertidumbre, la tensión y el desamparo institucional. Ante tal escenario, parece relevante desarrollar la

capacidad de resiliencia en los docentes como aspecto protector ante situaciones de estrés actuando como soporte emocional y generador de bienestar.

En cuanto a la dimensión higiénico-sanitaria, la COVID-19 conllevó cambios higiénicos que se materializaron en los centros educativos con la aplicación de protocolos de contingencia para garantizar una EF segura. En esta línea, las precauciones vinculadas con el distanciamiento social, el uso de la mascarilla y el lavado de manos, junto con la vacunación parece que han sido efectivas para controlar la propagación de la COVID-19 en clase de EF.

## Agradecimientos

Este estudio ha recibido el apoyo del Consejo General de la Educación Física y Deportiva de España (Consejo COLEF).

## Referencias

- Abós, Á., García-González, L., & Sevil-Serrano, J. (27-19 de octubre de 2021). *¿Perciben los docentes de Educación Física que la Covid-19 ha cambiado sus conductas motivacionales?* XI Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Murcia.
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Antony, M. M., Bieling, P. J., Cox, B. J., Enns, M. W., & Swinson, R. P. (1998). Psychometric properties of the 42-item and 21-item versions of the Depression Anxiety Stress Scales in clinical groups and a community sample. *Psychological Assessment*, 10(2), 176-181. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.10.2.176>
- Bados, A., Solanas, A., & Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS) *Psicothema*, 17(4), 679-683. <https://psycnet.apa.org/record/2005-14013-023>
- BERA (British Educational Research Association) (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*. London. <https://bit.ly/3EOG4Zv>
- Besser, A., Lotem, S., & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice: official journal of the Voice Foundation*, 36(2), 291.e9-291.e16. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: The case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Casado, O. (2018). *La autorregulación en el aula de Educación Primaria. Estudio y aplicación de un modelo integral de*

- transición activa hacia la autonomía. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. <https://cutt.ly/ZvACWoa>
- Cuenca-Soto, N., Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O., & Martínez-Muñoz, L. F. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en Educación Física: Limitaciones Percibidas y Propuestas de Mejora. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 260-290. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.8376>
- Cuervo, T., Orviz, N., Arce, S., & Fernández, I. (2018). Tecnoestrés en la Sociedad de la Tecnología y la Comunicación: Revisión bibliográfica a partir de la Web of Science. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 21(1), 18-25. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1578-25492018000100018](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1578-25492018000100018)
- Daza, P., Novy, D. M., Stanley, M. A., & Averill, P. (2002). The Depression Anxiety Stress Scale-21: Spanish Translation and Validation with a Hispanic Sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(3), 195-205. <https://doi.org/10.1023/A:1016014818163>
- Díaz Tejerina, D., & Fernández Río, J. (2022). Educación Física y Covid-19. Percepciones de alumnado y lecciones de futuro (Physical Education and Covid-19. Student perceptions and lessons for the future). *Retos*, 45, 814–820. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91751>
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586-595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>
- Engel, A., & Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(1), 225-242. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331469022014/html/>
- Fernández-Río, J. F. (2020). Apuntes metodológicos para una educación física post-covid-19. *EmásF: revista digital de educación física*, 66, 67-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7584426>
- Fraile García, J. (2021). *Estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, burnout y engagement en profesorado de educación física de la enseñanza pública*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid. Repositorio institucional UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/696723>
- Fuentes-Nieto, T., Jiménez-Herranz, B., & López-Pastor, V.M. (2020) Educación Física en tiempos de coronavirus y confinamiento: análisis desde la experiencia. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 11(65) 151-181. [http://emasf2.webcindario.com/EmasF\\_65.pdf](http://emasf2.webcindario.com/EmasF_65.pdf)
- García, M., & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en Educación Física a través de diferentes metodologías didácticas. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 21(1), 387–402. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58072>
- Goh, T. L. (2021). Closing the gap: Teaching physical education post-pandemic. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(7), 3-4. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1948264>
- Gulbahar, Y., & Adnan, M. 2020. Faculty professional development in creating significant teaching and learning experiences online: In L. Kyei-Blankson, E. Ntuli, & J. Blankson (Eds.), *Advances in Educational Technologies and Instructional Design* (pp.37–58). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0115-3.ch004>
- Harriss, D. J., MacSween, A., & Atkinson, G. (2019). Ethical standards in sport and exercise science research: 2020 update. *International journal of sports medicine*, 40(13), 813-817. <https://doi.org/10.1055/a-1015-3123>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación* (4.ªed). McGraw-Hill.
- Hortigüela-Alcalá, D., Garijo, A. H., & Pérez-Pueyo, Á. (2021). La Educación Física en el contexto COVID-19. Un relato de profesores de diferentes etapas educativas. *Retos*, 41, 764-774. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86368>
- Killian, C. M., Daum, D. N., Goad, T., Brown, R., & Lehman, S. (2021). How Do We Do This? Distance Learning in Physical Education - Part 2. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 92(4), 11–17. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886838>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1),60–70. <https://bit.ly/39CvFSq>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- López Cassà, È., & Pérez Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado*. Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/173449>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343.
- Luengo, F. & Manso, J. (2020). *Informe de investigación Covid19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/informe-de-investigacion-covid19>
- Madrid, S. C. de O., Taques, M. J., Honorato, I. C. R., & Grando, D. (2021). Educación Física en la escuela: enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(277), 2-19. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i277.2832>
- Martínez Egea, B. (2020). Educación física post COVID-

- 19 ¿Evolución o deriva?. *Sociología del Deporte*, 1(1), 45-48. <https://doi.org/10.46661/socioldeporte.5010>
- Molina-Pérez, J., & Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y Digitalización “Improvisada” en Educación Secundaria: Tensiones Emocionales e Identidad Profesional Cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Monguillot, M., González-Arévalo, C., Tarragó, R., & Iglesias, X. (2022). El barómetro de la Educación Física en Cataluña en tiempos de COVID-19. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 150, 36-44. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/4\).150.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.05)
- Monguillot, M., Guitert, M., & González, C. (2018). TPACKPEC: Diseño de Situaciones de Aprendizaje Mediadas por TIC en Educación Física. *Movimiento*, 24(3), 749-764. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76681>
- Mujica Johnson, F., & Orellana Arduiz, N. (2022). Emociones de profesoras de Educación Física chilenas en el contexto de pandemia: estudio de casos, *Retos*, 43, 861-867. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89801>
- Murray, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C., & MacRuairc, G. (2020). Reconceptualising relatedness in education in ‘Distanced’ Times. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 488-502. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1806820>
- Ortega-Vila, G., Abad-Robles, M. T., Giménez-Fuentes-Guerra, F. J., Durán-González, L. J., Franco-Martín, J., Jiménez-Sánchez, A. C., & Robles-Rodríguez, J. (2018). Diseño y validación de un cuestionario de satisfacción por programas deportivos en centros penitenciarios. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 131(1), 21-33. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/1\).131.02](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/1).131.02)
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), e00054020. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Pérez-Brunicardi, D., Archilla-Prat, M.T., Benito-Hernando, L., Martín-del Barrio, M. & Velasco-González, V. (2022). Las aulas fuera del colegio. Aprendizajes docentes de tres experiencias educativas en un período singular. *Retos*, 45, 628-641. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/91587>
- Racine, N., Cooke, J. E., Eirich, R., Korczak, D. J., McArthur, B., & Madigan, S. (2020). Child and adolescent mental illness during COVID-19: A rapid review. *Psychiatry Research*, 292, 113307. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113307>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715-742. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Correa Pérez, K. L. C., Torresi, S., Barcelo, E., Conejo, M., Ponnet, V., & Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>
- San Frutos Muñoz, L. (2021). *La Educación Física en tiempos de Covid: Respuestas y adaptaciones*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47276>
- Sangrà Morer, A., Badia Garganté, T., Cabrera Lanzo, N., Espasa Roca, A., Fernández Ferrer, M., Guàrdia Ortiz, L., Guasch Pascual, T., Guitert Catasús, M., Maina, M.F., Raffaghelli, J.E., Romero Carbonell, M., & Romeu Fontanillas, T. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online: Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuo*. Editorial UOC. <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- Sanz-Remacha, M., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Asín, D., & García-González, L. (2022). Cambios provocados por la Covid-19 en la enseñanza de la Educación Física presencial: Un estudio cualitativo en docentes de Educación Primaria y Secundaria, *Retos*, 44, 1121-1131. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91187>
- SHAPE America (2020). *School Reentry Considerations: K-12 Physical Education, Health Education, and Physical Activity*. Reston, VA: Author. <https://bit.ly/2XRiLxO>
- Sireci, S.G. (1998). The Construct of Content Validity. *Social Indicators Research*, 45, 83-117.
- Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J., & Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Madrid: Fad. DOI: 10.5281/zenodo-3878844
- Tully, P. J., Zajac, I. T., & Venning, A. J. (2009). The structure of anxiety and depression in a normative sample of younger and older Australian adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 717-726. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9306-4>
- UNESCO., & UNICEF (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374702>
- Varea, V., & González-Calvo, G. (2020). Touchless Classes and Absent Bodies: Teaching Physical Education in Times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 26(8), 831-845. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>