

Pandemia y Educación Física escolar en Latinoamérica. Análisis pedagógico enfocado en la ética

Pandemic and school physical education in Latin America. Pedagogical analysis with a focus on ethics

Nelly del Carmen Orellana Arduiz

Catedrática de Ética, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha, Chile.

Felipe Nicolás Mujica Johnson

Catedrático de Currículum y Didáctica, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, Chile.

RESUMEN

En los últimos dos años el mundo ha experimentado una crisis sanitaria que ha tenido efectos en todos los ámbitos socioculturales. En el caso de la educación, se suspendieron todas las clases presenciales y se inició una etapa de educación remota, mediada por los avances de la tecnología y las competencias digitales. No obstante, también esto sucedió en un ambiente de múltiples desigualdades sociales. En este medio, se desarrolló este estudio de revisión narrativa, el cual pretendió conocer las experiencias de la enseñanza de la Educación Física escolar en Latinoamérica en el contexto de la pandemia. En cuanto a la información analizada, se incluyeron seis estudios empíricos. Los resultados muestran que en algunos contextos hubo experiencias positivas de aprendizaje y en otros estuvieron más reflejadas las experiencias negativas. Se concluye que el acceso a internet y el de competencias digitales fue fundamental en las experiencias de educación remota. Asimismo, en el mismo sentido de lo anterior, hay que señalar que el entorno sociocultural de cada comunidad educativa es clave para interpretar las experiencias de Educación Física en pandemia.

Palabras claves: Educación Física, pandemia, cultura, emociones, educación moral.

ABSTRACT

In the last two years the world has experienced a health crisis that has had an impact on all sociocultural spheres. In the case of education, all face-to-face classes were suspended and a stage of remote education began, mediated by advances in technology and digital skills. However, this also took place in an environment of multiple social inequalities. In this environment, this narrative review study was developed, which aimed to learn about the experiences of school Physical Education teaching in Latin America in the context of the pandemic. As for the information analysed, six empirical studies were included. The results show that in some contexts

there were positive learning experiences and in others there were more negative experiences. It is concluded that access to the Internet and digital competencies was fundamental in remote education experiences. Likewise, in the same sense of the above, it should be noted that the sociocultural environment of each educational community is key to interpreting the experiences of Physical Education in pandemic.

Keywords: Physical Education, pandemic, culture, emotions, moral education.

1. INTRODUCCIÓN

El surgimiento de la pandemia del COVID-19 a fines del año 2019 y a nivel planetario, ha significado fuertes trastornos en toda la actividad humana en la tierra. Por vez primera, la salud de la población mundial se ha visto impactada, podría decirse, en forma globalizada. Hoy podemos aquilatar en su real dimensión un ejemplo práctico de lo que es la globalización; sin embargo, sin dejar de considerar sus efectos negativos en las diversas actividades humanas las que, examinadas en su real dimensión, permiten el desarrollo normal de la vida humana. Pues bien, la pandemia ha puesto en jaque al ser humano, inmovilizándolo, relegándolo al círculo íntimo de su medio familiar para no arriesgarlo al contagio de un virus, que puede llevarlo a la muerte. La vida laboral, la actividad económica, la vida política y la actividad comercial, industrial, cultural, educativa, se han visto forzadas a un receso que ha traído como consecuencia el derrumbe de todo el orden económico en el mundo occidental: varios millones de muertos, quiebre de las fuentes laborales, ralentización del intercambio comercial, liquidación de las reservas económicas que servían de respaldo y garantía a la actividad bancaria para ir en socorro de cuantos quedaron repentinamente privados de sus ingresos económicos, y generando con ello un desequilibrio financiero a nivel global que amenaza a muchos países si la pandemia persiste, con trastocar todo el orden social a nivel global. Este trastorno ha llevado a diferentes países a privilegiar la preservación de la salud de sus ciudadanos, destinando ingentes recursos para la adquisición de millones de vacunas que se van distribuyendo en forma desigual en las diferentes áreas geográficas.

El forzado confinamiento ha llevado a los seres humanos a plantearse su propio quehacer, llevándolos al propio autoexamen, a la introspección y a una nueva valoración de la vida humana. Surgen nuevas proyecciones, nuevos enfoques, quizá inéditos para el ciudadano común. El riesgo del contagio ha llevado a todos los rangos etarios: niños, jóvenes, adultos, ancianos y personas de todas las condiciones sociales, a pensar en nuevos hábitos que afectan la vida personal. Por ejemplo, el uso de mascarillas protectoras, de alcohol gel para lavar las manos y otras precauciones a los que muchos no estaban acostumbrados. También restricciones en la vida económica, ahorro forzado, búsqueda de nuevas fuentes de ingresos, que, por cierto, son muy esquivas. No pocos caen en depresión psicológica, en desesperación, ante la imposibilidad de

acudir en ayuda de sus seres queridos. El ser humano se levanta, se enfrenta aventado a circunstancias adversas, sin tener un horizonte claro ante sus ojos. En este sentido, hay que enfocar los nuevos desafíos que plantea el sistema educacional tradicional que supone la presencialidad desde los niveles de la educación parvularia hasta los de la formación superior que engloban la formación técnica y profesional de los jóvenes.

En Chile, como en los demás países del orbe, por los riesgos de contagios de la enfermedad, hubo que suspender la formación presencial durante varias cuarentenas, las que fueron acatadas por el sector municipalizado y particular subvencionado y en forma parcial, por el sector privado. Esto vino a marcar un quiebre histórico-cultural en cuanto a las metodologías de enseñanza.

Dicho quiebre realzó el valor de las actividades a distancia mediadas por la tecnología digital, dando así paso al inicio de una revolución pedagógica no sólo en Chile, sino que también a nivel global y universal. En este sentido, los diferentes actores del proceso educativo logran una mayor participación, ya sea directamente o en forma indirecta en la praxis pedagógica formal, pasando a interiorizarse y familiarizarse con aspectos novedosos de este proceso, que, hasta ahora, eran cubiertos por los expertos en la tradición pedagógica: los profesores. Los padres y apoderados, la familia en general, alcanzan así un mayor bagaje experiencial que les permite cuestionarse muy en serio toda la tradición pedagógica vigente hasta nuestros días, llegando a plantearse la posibilidad de mantener ya en forma permanente una comunicación virtual con el centro educativo, que es lo que hoy se da en la realidad, al convertirse los padres y tutores en verdaderos guías del aprendizaje de sus hijos pequeños. Al mismo tiempo, los alumnos mayores, niños de 10 u 11 y más años se sienten incentivados a exigir la realización de clases virtuales y sesiones teóricas desde el hogar, lo que no es ya novedad, por cuanto miles de personas realizan trabajo telemático remunerado desde sus hogares, estando en contacto permanente con monitores que van planificando su trabajo y sus actividades. Los estudiantes llegan a plantearse la posibilidad real de resolver en forma virtual, tareas escolares, trabajos, incluso pequeñas investigaciones, acudiendo a fuentes informativas virtuales. Todo este nuevo proceso va abriendo nuevos caminos en torno a la cotidianeidad pedagógica, lo cual, en Chile como en todo el mundo, ha tenido el gran desafío, de tener que adaptarse a las complejas circunstancias que le toca vivir al orbe actualmente.

La pandemia no solo ha permitido oportunidades de cambio en la actividad educativa, sino que también ha expuesto problemas sociales que perjudican en gran parte a ciertos sectores de la población en las diferentes naciones (Murillo y Duk, 2020). En concreto, tal como lo señalan diferentes especialistas, esto se refleja con mayor fuerza en las personas de menores niveles socioeconómicos y socioculturales, así como en las personas con alguna discapacidad o necesidad educativa especial (Cáceres-Muñoz, Jiménez y Martín-Sánchez, 2020; Cifuentes-Faura, 2020; Murillo y Duk, 2020). De hecho, según explica Cáceres-Muñoz et al. (2020), los efectos de la pandemia han sido tan grandes, que se ha visto afectado el propio derecho y acceso a la educación.

La grave situación social que ha producido la pandemia en materia educativa queda bien expresada en la siguiente cita:

Salvo muy contadas excepciones, hoy por hoy la totalidad de países en todo el mundo ha decretado el cierre de los centros educativos en todo el país, y los que no lo han hecho, como el caso de Suecia, lo están pagando en extensión de la pandemia. Esta medida, como ya señaló acertadamente la UNESCO, tendrá unas consecuencias muy negativas tanto sociales como económicas. Así, apuntaba a cuestiones tales como: interrupción del aprendizaje; insuficiente alimentación; falta de preparación de los padres para la enseñanza a distancia o desde la casa; acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital; insuficiencias en materia de cuidado de los niños; costos económicos elevados; incidencia mecánica en el sistema de salud; aumento de la presión para los centros escolares que permanecen abiertos y tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar (Murillo y Duk, 2020, p. 11).

Para comprender, desde diferentes perspectivas, las consecuencias que ha tenido la pandemia del COVID-19, es fundamental el desarrollo de una investigación educativa, que permita mejorar la calidad de los procesos pedagógicos en lo que queda de la pandemia y en futuros contextos similares. En este sentido, este trabajo abordará los hallazgos que se han obtenido en los estudios del ámbito de la Educación Física (EF). Dicha área de estudio ha sido una de las más afectadas desde la perspectiva didáctica, puesto que se caracteriza por desarrollar, prioritariamente, actividades prácticas en espacios amplios para el movimiento humano. Esto se puede apreciar, de mejor forma, en la siguiente cita:

Convencionalmente la educación física es una asignatura del tipo teórico-práctico, en la cual hay contenidos asociados a la realización de actividad física, ejercicios o bien algún deporte. Este carácter que tiene la asignatura ha significado una mayor desventaja en el aprendizaje de contenidos versus otras asignaturas con contenidos mayoritariamente teóricos. Este carácter práctico ha significado que la adecuación de esta asignatura ha sido más dificultosa, y más si se considera que los lineamientos de los contenidos no son claros en las estrategias de aprendizaje bajo el contexto de confinamiento por covid-19 (Márquez-Villegas, Álvarez-Zuñiga y Rivera-Jara, 2020, p. 69).

2. FORMACIÓN ÉTICA EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La formación ética en torno a la escuela involucra a toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, profesionales que apoyan el proceso educativo, personal administrativo, personal de servicios básicos y familias), siendo uno de los desafíos más importantes que se puede proponer para aquella actividad cultural. No obstante, hay que considerar que variados especialistas han reclamado por la falta de seriedad con que se aborda dicha materia y por la desproporción curricular que existe en torno al abordaje de los ámbitos humanos, dando una excesiva prioridad al ámbito intelectual por sobre lo emocional y lo experiencial (Maturana, 2001, 2002; Mujica e Inostroza, 2020; Mujica y Orellana, 2021a, 2021b; Toro, 2014; Zembylas, 2019). Lo anterior empeora si se complementa con la herencia cientificista y rígida de la época moder-

na, es decir, de una educación tecnicista y burocrática, que todavía estaría muy influenciada por un modelo curricular tecnológico-positivista (Gimeno-Sacristán, 1992, 2002, 2010) y carente de una perspectiva crítica (Giroux, 2013, 2018; Kirk, 2010). En otras palabras, de una educación caracterizada por ser bastante anti-filosófica y, desde la perspectiva de Freire (1975, 1993, 2010), bancaria, pues, el alumnado tendría un rol pasivo en el aprendizaje y actuaría como un ser al que se le deposita un conocimiento *verdadero*. Esto es sumamente perjudicial para la formación transversal de las personas, pues, el estudio de la moral y la ética es una materia principalmente filosófica. Para clarificar dicho modelo tecnológico, es pertinente revisar la siguiente cita:

Las teorías del currículum de la Modernidad se caracterizaron por el predominio de la razón instrumental, la estandarización, la regulación de clases, razas, diferencias de género a través de formas rígidas de evaluación, clasificación y seguimiento. (...) Podemos estructurar en tres macroteorías las teorías del currículum en la Modernidad, a saber: la teoría técnica (cientificista, burocrática y tecnicista); la teoría práctica (humanista, liberal, racionalista); y la teoría crítica (dialéctica). (...) Desde la perspectiva de la teoría técnica, los modelos teóricos del currículum de la Modernidad se preocuparon por racionalizar al máximo los fundamentos del currículum (Torres, 2002, p. 200).

Aquel enfoque tecnicista y racionalista que también fue tema de estudio de Cagigal (1975, 1984, 1986, 1996), uno de los grandes referentes de la EF Iberoamericana, todavía estaría presente en las escuelas del siglo XXI (Bisquerra y Hernández, 2017; Mujica, 2020a, 2021; Zembylas, 2019). Sin embargo, también es cierto que la presencia de dicho enfoque tecnológico y utilitario es más débil que en el siglo XX, pues cada vez, hay un mayor desarrollo del modelo curricular práctico y sociocrítico, que responden a una teoría curricular posmoderna (Torres, 2002).

Una muestra de la influencia moderna en la educación contemporánea la podemos apreciar en el estudio de Gutiérrez, Romero e Izquierdo (2019), el cual fue realizado con el profesorado de EF de centros públicos de la Región de Murcia (España). Dicha investigación se enfocó en la educación en valores en EF, donde hubo acuerdo en torno a la presencia del componente ético en los programas curriculares. Sin embargo, aquella presencia estaba marcada por algunas problemáticas para poder concretar los aprendizajes éticos. Entre esas dificultades se encontraban las siguientes: a) ambigüedad en los estándares de aprendizajes del componente ético que dificultaban la evaluación de los mismos; b) desvalorización de los aprendizajes éticos en contraste con los aprendizajes racionales o intelectuales; y c) los aprendizajes de educación en valores carecen de una mirada enfocada en la prevención y en la transversalidad. Aquella mirada crítica del profesorado es sumamente importante, porque, desde una mirada curricular posmoderna, la voz del profesorado y del alumnado es muy valiosa. De este modo, la educación ética debería abandonar una lógica vertical donde existe una entidad superior que establece todo sobre la educación en valores y se debería avanzar hacia una lógica más horizontal donde la comunidad educativa se hace parte de aquel proyecto curricular. También es cierto que en un contexto democrático

siempre existirá cierta verticalidad en torno a la educación, no obstante, es posible complementarla con acciones horizontales.

En términos generales, sobre la formación ética en EF, se han reconocido las siguientes propuestas pedagógicas:

a) desarrollo moral por medio de dilemas hipotéticos: esta propuesta se basa en los aportes de Lawrence Kohlberg (1992), donde el propio alumnado ha de tener que tomar decisiones en situaciones conflictivas desde la perspectiva moral y, por medio del diálogo, podrá tomar conciencia sobre la importancia de los valores morales positivos o buenos, favoreciendo su desarrollo moral. En esta situación de dilema moral, el docente asume un rol relativamente pasivo, orientando la conversación y sin dar respuestas concretas al problema planteado. Este tipo de propuesta sigue, principalmente, una vía directa o racional en torno a los valores éticos. De acuerdo con García (2013), la aplicación de dilemas morales en EF responde a un gran desafío pedagógico, incluyendo al alumnado y al profesorado, “sin embargo, y como campo de experimentación, sus aplicaciones en el desarrollo de los valores no tienen parangón, siempre y cuando su orientación sea esa, dado que un dilema puede tener múltiples interpretaciones” (p. 49). En contraste con lo que plantea García (2013), las respuestas a los dilemas morales sí podrían tener parangón o comparación, por ejemplo, con los propios estadios de desarrollo moral planteados por Kohlberg (1992) o con las respuestas de otros estudiantes (Mujica, Orellana y Toro, 2018).

b) reflexión sobre las acciones durante la clase de EF en torno a los valores y las actitudes: esta línea científico-pedagógica promueve la aproximación a la formación ética por medio de la consulta directa a los estudiantes o a una producción escrita u oral del alumnado, ya sea por medio de entrevistas, cuestionarios o relatos anecdóticos de la clase. Un ejemplo de ello lo vemos en el estudio de Gaviria y Castejón (2016), donde se concluye lo siguiente:

Los contenidos actitudinales que aparecen o se generan en los estudiantes con más frecuencia en la clase de EF son: la cooperación y el compañerismo, son los más significativos para los estudiantes. También se presenta la competencia como una actitud buena, en el sentido que invita al esfuerzo y la diversión, mientras otros estudiantes la ven de forma negativa al ser excluyente con las mujeres y en muchas ocasiones provocar agresividad en los estudiantes. El conflicto emerge como medio para el diálogo entre los protagonistas de la clase o como medio de disciplina y control del profesor (p. 260).

Este método reflexivo, al igual que el anterior, sigue una vía directa donde la conciencia de los valores éticos es fundamental.

c) modelo de educación basado en la responsabilidad personal y social en la actividad física y el deporte: este enfoque fue presentado por Hellison (1978, 1985, 1995), el cual fue orientado principalmente para personas que vivían en entornos relativamente desfavorecidos desde la perspectiva económica y sociocultural. En estos entornos, según Hellison, la actividad físico-deportiva podría contribuir a la formación ética de las personas. Esta propuesta posteriormente fue trasladada a la EF, ampliando su campo de acción. En cuanto a la vía pedagógica, también seguiría, principalmente,

una vía tradicional, directa o racional de la educación en valores éticos. Sobre todo, porque incluye muy poco el factor emocional y muchos elementos en torno a la conciencia de las acciones.

d) modelo de educación basado en el amor: esta propuesta fue fundamentada filosóficamente por Mujica y Orellana (2021c) en función de la posición de Max Scheler y de José Ortega y Gasset. En dicho fundamento, se expone la relación que existe entre las emociones y los valores éticos. En términos concretos, dichos autores determinan en su ensayo que, desde la perspectiva filosófica tratada, se concluye que el amor puede ser entendido como “un sentimiento objetivo de corte espiritual, o metafísico, y, a su vez, un acto intencional dirigido a lo valorado positivamente. Dicho sentimiento sería la base de todos los buenos sentimientos, deseos y pensamientos orientados a conservar adecuadamente lo amado” (Mujica y Orellana, 2021c, p. 860). Además, en Mujica (2020b), este modelo fue desarrollado más específicamente en torno a la asignatura de EF. En cuanto a su vía pedagógica, al contrario de las propuestas anteriores, sigue una perspectiva, principalmente, indirecta y emocional de la formación ética, donde la experiencia del valor es más importante que tomar conciencia del valor.

e) educación deportiva en valores por medio de una vía indirecta: esta propuesta fue fundamentada filosóficamente en función del pensamiento de Søren Kierkegaard (Mujica, 2020a; Mujica y Orellana, 2022). En ella se expone que la experiencia deportiva es inalienablemente una actividad ética, puesto que las personas vivencian y refuerzan valores morales positivos o negativos. De modo más específico, se ha señalado lo siguiente:

El deporte es una actividad humana que es excelente para implementar una educación ética de poder o indirecta, donde la persona podría lograr experimentar el valor moral, tanto de forma subjetiva como intersubjetiva. Del modo subjetivo, el valor moral es reconocido en la propia persona por medio de una autoevaluación. Del modo intersubjetivo, el valor moral es reconocido en la valoración de las actitudes y acciones de las otras personas con la que se interactúa en la praxis deportiva (Mujica y Orellana, 2022, p. 890).

Al igual que la propuesta anterior, la vía pedagógica es principalmente experiencial y emocional. En cuanto a su relación con la EF, es extrapolada a dicha disciplina pedagógica porque el deporte es uno de sus contenidos curriculares.

Con base en lo anteriormente expuesto, el objeto de este trabajo académico es comprender las experiencias de la Educación Física escolar en Latinoamérica en el contexto de pandemia en función de análisis pedagógicos enfocados en la ética.

3. MÉTODO

Para realizar una aproximación a la calidad de las experiencias pedagógicas en pandemia, se ha optado por una revisión narrativa (Aguilera, 2014; Mujica, Orellana y Concha, 2017). El potencial de dicha revisión consiste en que se “evalúa la información a partir de una bibliografía especializada sobre la temática, y que se considera

apropiada para la descripción y discusión del estado del arte de un determinado asunto, desde el punto de vista teórico o contextual” (Mujica, 2019, pp. 73-74). También este tipo de revisión favorece el análisis de los significados personales y socioculturales y, además, se caracteriza por tener una estructura abierta y flexible (Rother, 2007). A pesar del carácter menos estructurado de la revisión narrativa, como bien lo explica Aguilera (2014), en este trabajo se expondrán los principales pasos seguidos para la selección de los artículos incluidos en la revisión, con la intención de potenciar la credibilidad del trabajo realizado.

La búsqueda y selección de los estudios científicos se desarrolló en cinco bases de datos, en concreto, la *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), la Red de Informaciones Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Dialnet, Google Académico y *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). Los términos utilizados para la búsqueda bibliográfica fueron *Educación Física, pandemia y COVID-19*, en castellano e inglés. En cuanto a los criterios de inclusión, éstos fueron los siguientes: a) investigaciones desarrolladas en alguna nación de Latinoamérica; b) investigaciones empíricas; c) investigaciones publicadas en revistas científicas entre los años 2019 y 2021; d) investigaciones en todos los idiomas; e) investigaciones en torno a la EF escolar en el contexto de pandemia; y f) investigaciones que no correspondan a un proceso de prácticum o práctica universitaria.

La búsqueda bibliográfica permitió seleccionar seis investigaciones que respondían a los criterios establecidos, de las cuales se extrajo la siguiente información: a) autores; b) año de publicación; c) país; d) participantes; y e) principales resultados. Posteriormente, los principales resultados fueron sometidos a un análisis de contenido inductivo (Osse, Sánchez e Ibáñez, 2006; Mujica y Jiménez, 2021), con ayuda del *software* de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 7.5. Cabe destacar, que dicho programa informático “facilita la organización del análisis a través de funciones que permiten: segmentar citas, conceptualizar, registrar reflexiones, categorizar, relacionar procesos y mostrar la teoría que se construye a través de diagramas” (San Martín, 2014, p. 114). Este análisis también estuvo marcado por una interpretación de los hallazgos desde la perspectiva de la formación ética. Pues, como bien señaló Fortich (2013), la revisión narrativa permite situar los datos recogidos en una perspectiva concreta que seleccionan los autores de dicho trabajo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Entre los estudios seleccionados, tres se desarrollaron en Ecuador, dos en Brasil y uno en Colombia. En cuanto a sus hallazgos, éstos pueden apreciarse en la Tabla 1.

TABLA 1. Estudios de la revisión con sus principales hallazgos.

Autores	Principales resultados
Sánchez-Encalada, Ávila-Mediavilla, García-Herrera y Bravo-Navarro (2020)	El profesorado de EF durante la pandemia ha utilizado mayoritariamente los estilos de enseñanza de asignación de tareas y descubrimiento guiado. En cuanto a sus recursos digitales, ha utilizado mayoritariamente las aplicaciones de mensajería instantánea, como <i>WhatsApp</i> .
Posso, Otáñez, Córdor, Córdor y Lara (2021)	Los juegos motrices realizados por una vía remota de aprendizaje, contribuyen al desarrollo de la inteligencia kinestésica del alumnado escolar en EF.
Bermeo-Suco y Torres-Palchisaca (2021)	La mayoría de los padres del alumnado percibe que las clases de EF suscitan emociones positivas para el bienestar subjetivo en el contexto de la pandemia.
Páez, Ochoa, Pérez, Acuña y Dávila (2020)	El alumnado del centro educativo estudiado dispuso en su totalidad de un dispositivo electrónico para las clases remotas. Además, se probó que hubo progreso en los aprendizajes de EF y en las competencias digitales.
Machado, Fonseca, Medeiros y Fernandes (2020)	El profesorado de EF reconoció algunas dificultades propias de las clases remotas, que se exponen en los siguientes cuatro puntos: a) problemas de comunicación entre la familia, el alumnado y los docentes; b) dificultades por la poca preparación en torno a las competencias digitales; c) alta presencia de aprendizajes teóricos y poca de aprendizajes prácticos; y d) clases con poca interacción entre el alumnado.
Madrid, Taques, Honorato y Grandó (2021)	El profesorado de EF reconoció diferentes aspectos negativos de la educación remota, los que se exponen en los siguientes puntos: a) poco acceso a internet; b) desinterés del alumnado; c) clases demasiado teóricas; d) evaluaciones de mala calidad; y e) pérdida de autonomía del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de Sánchez et al. (2020) reflejan que el profesorado ha utilizado diferentes estilos de enseñanza, incluyendo algunos asociados a la perspectiva constructivista (Coll, 1993; Mujica y Orellana, 2019), como el descubrimiento guiado, el cual favorece la autonomía y la creatividad. Este es un buen indicador pedagógico, en particular, porque el estilo de enseñanza adoptado por el profesorado incide en el proceso didáctico y es bueno alternarlo, como bien se señala en la siguiente cita:

El Estilo de Enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. El profesor eficaz deberá dominar diferentes Estilos de Enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación. Deberá saber, también, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos (Márquez, 2013, p. 44).

En el estudio de Sánchez (2020), también se destacó el uso de la mensajería instantánea, la cual ha sido reconocida por tener diferentes ventajas en los contextos educativos. Por ejemplo, en el caso de *WhatsApp*, se ha dicho que favorece “la fluidez y efectividad en la comunicación, el acceso e intercambio de información en cualquier tiempo y lugar o la motivación del alumnado” (Suárez, 2018, p. 121). Sobre esta misma forma de comunicación en el contexto de la EF, se ha señalado que es “una herramienta que facilita el trabajo colaborativo entre docentes y a su vez, fomenta la creación y construcción conjunta de conocimiento curricular” (Monguillot, González y Guitert, 2017, p. 60). El progreso en el uso de estas nuevas tecnologías es algo que deberemos agradecerle a esta pandemia, pues, previo a ella eran prácticas muy distantes de la educación formal y, a su vez, menos valoradas por su potencial pedagógico. Desde la perspectiva ética, hemos de reconocer que puede favorecer el desarrollo de valores interpersonales, como la solidaridad y la tolerancia. Además, se relacionarían con valores personales que pueden favorecer o desfavorecer el proceso pedagógico, por ejemplo, la presencia o ausencia de respeto o responsabilidad con el uso de estas nuevas formas virtuales de comunicación y de mensajería instantánea.

Algunos estudios de la revisión reflejan que la EF en pandemia también tuvo aspectos positivos o constructivos para el aprendizaje del alumnado (Bermeo-Suco y Torres-Palchisaca, 2021; Páez, 2021; Posso et al. 2021), lo cual muestra que, en algunos contextos, fue posible superar todas las dificultades socioculturales que presentó la crisis sanitaria mundial (Cáceres-Muñoz, Jiménez y Martín-Sánchez, 2020; Cifuentes-Faura, 2020). En otros contextos, según los estudios de la revisión (Machado et al., 2020; Madrid et al., 2021), no fue posible apreciar una realidad muy positiva, pues, las dificultades y las consecuencias negativas tuvieron bastante presencia en la realidad pedagógica. Del mismo modo, se pudo apreciar que se agudizó la hegemonía del aspecto intelectual en la educación (Cagigal, 1975, 1984; Mujica, 2018; Mujica y Orellana, 2021b), hecho que perjudicó la educación integral del alumnado. Fue éste uno de los aspectos que pudo haber desfavorecido la mala realidad pedagógica en la educación remota. Además, no podemos olvidarnos de las desigualdades socioeconómicas (Murillo y Duk, 2020), que, en diferentes casos, afectaron su calidad de educación remota. También habría afectado negativamente la poca adaptación curricular a las excepcionales consecuencias de la pandemia. Sobre esto último, se ha dicho lo siguiente:

En primer lugar, y aunque parezca obvio, el espacio áulico presencial es imposible de imitar. En muchas de las experiencias llevadas a cabo en la educación remota de emergencia, la videoconferencia, liderada por Zoom, intentó emular el aula. El resultado: casi todas las cámaras apagadas, interrupciones, ruidos, invitados sorpresa. (Marotias, 2020, p. 174).

El pensar en una educación diferente que se adaptara a las complejidades que la población estaba experimentando, tuvo que haber sido uno de los mayores desafíos que la educación formal haya tenido en los últimos años. Este desafío, sin duda, estuvo acompañado de bastante nerviosismo, miedo y ansiedad por parte del profesorado, de modo que no es extraño que no se hayan logrado los mejores resultados en todos

los contextos. No obstante, con bastante vocación, se ha podido apreciar el esfuerzo y la innovación docente ante tantas dificultades. De hecho, aquellas emociones también tienen un componente ético, pues, en parte, reflejan el compromiso moral del profesorado con ofrecer una educación de buena calidad y su preocupación de que aquella meta se encontraba muy amenazada.

El desinterés del alumnado que se vio reflejado en el estudio de Madrid et al. (2021) ha de ser sometido a un análisis crítico que, de algún modo, aborde la problemática educativa en un contexto sanitario desde una mirada crítica, que evite reducir dicha manifestación afectiva a una concepción puramente individual o psicológica. En este sentido, el desinterés del alumnado es una actitud que incluye una dimensión cognitiva-intelectual, afectiva-emocional y conativa (Sanzo, Iglesias y Vázquez, 2002). La primera dimensión hace referencia a ideas relativamente espontáneas, creencias, juicios, etc. La segunda hace referencia a emociones, estados de ánimo y sentimientos más complejos que una emoción. La conativa se refiere a aspectos asociados a la voluntad y a la autonomía de la persona. La dimensión emocional, en el último tiempo, ha estado siendo analizada desde perspectivas psicologistas y positivistas que, de uno u otro modo, ignoran el aspecto cultural y, por ende, ético de la afectividad (Scheler, 2001, 2005; Manrique, 2015; Marina, 2005, 2009; Mujica y Orellana, 2021a, 2021b; Prieto, 2018). Sobre esto último, el pedagogo y filósofo español José Antonio Marina ha aportado la siguiente precisión: “La educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales” (Marina, 2005, p. 27).

Los resultados mostrados en el estudio de Machado et al. (2020), reflejan la importancia de enfrentar la pandemia con una actitud empática y humanista, donde se tengan en consideración las problemáticas socioculturales de cada entorno. Asimismo, que se entienda que el profesorado, por más que sea un cuerpo profesional, también sufre y tiene dificultades para enfrentar la educación remota, sobre todo, si nunca fue preparado para desarrollar procesos pedagógicos en una situación sanitaria tan compleja.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el objeto de esta revisión, que fue el de comprender las experiencias de la Educación Física escolar en Latinoamérica en el contexto de pandemia en función de análisis pedagógicos enfocados en la ética, se aprecia que hubo diferentes experiencias en los estudios analizados, las cuales requieren de un análisis relativamente contextualizado. En algunos de estos estudios se pudieron apreciar buenos logros pedagógicos, marcados por el aprendizaje y la percepción de emociones positivas del alumnado. En otros contextos se pudo apreciar lo contrario, una realidad

pedagógica con muchas falencias y frustraciones, marcadas por el desinterés del alumnado, la pérdida de aprendizajes prácticos, la falta de recursos tecnológicos y de las competencias digitales que requieren de una adecuada educación remota.

En función de un análisis ético de las experiencias pedagógicas en pandemia, se aprecia que las nuevas tecnologías incorporadas a la educación pueden promover valores morales interpersonales. Asimismo, estas tecnologías, para que no se conviertan en un factor dañino o perjudicial para el aprendizaje, requieren de ser aplicadas con una actitud respetuosa y responsable con la comunidad educativa. En cuanto a los afectos identificados en las experiencias educativas, se concluye que es adecuado interpretarlos desde de una perspectiva crítica y compleja, evitando reducirlos a una cuestión puramente individual o psicológica. Es por ello que se aprecia un desinterés del alumnado, el que podría estar asociado a conflictos con los valores o principios hegemónicos del sistema educativo actual, así como con las soluciones planteadas por las autoridades.

Como aplicaciones prácticas, se consideran pertinentes las siguientes dos: a) la de generar reuniones de diálogo en torno a las medidas tomadas para enfrentar la pandemia, donde el profesorado, el alumnado y las familias puedan exponer su mirada sobre las decisiones tomadas y la experiencia de una educación remota. Esto favorecería la democratización de los procesos pedagógicos; y b) desarrollar cursos de educación virtual que puedan contribuir a los actuales o futuros procesos educativos que requieran de una enseñanza a distancia o híbrida, para generar mayor seguridad en los miembros de la comunidad educativa y competencias digitales para resolver dificultades en torno al aprendizaje.

Como futuras líneas de investigación, se considera pertinente desarrollar estudios empíricos que permitan comprender la actitud y la afectividad de los miembros de las comunidades educativas frente a la educación en pandemia, destacando la mirada del alumnado y del profesorado escolar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360.
- Bermeo-Suco, L. M. y Torres-Palchisaca, Z. (2021). La Educación Física como medio para mantener la salud emocional en escolares durante la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(2), 97-113.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65. doi: 10.23923/pap.psicol2017.2822
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 199-221. doi: 10.15366/riejs2020.9.3.011

- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Prensa Española.
- Cagigal, J. M. (1984). ¿La Educación Física ciencia? *Educación Física y Deporte*, 6(2-3), 49-58.
- Cagigal, J. M. (1986). En torno a la educación por el movimiento. Apunte antropofilosófico. *Apunts. Educació Física I Esports*, 6, 11-22. Recuperado de: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1119>.
- Cagigal, J. M. (1996). *Obras Selectas. Volumen III*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-12.
- Coll, C. (1993). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Fortich, N. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Revista Ciencia y Salud Virtual*, 5(1), 1-4. doi: 10.22519/21455333.372
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- García, J. O. (2013). El dilema moral en el área de Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, 8, 40-50.
- Gimeno-Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? E. J. Gimeno-Sacristán (ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (21-44). Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1-2), 13-26.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Madrid: Editorial Mapas Colectivos.
- Gutiérrez, M., Romero, E. y Izquierdo, T. (2019). Creencias del profesorado de Educación Física en Educación Primaria sobre la educación en valores. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 83-110. doi: 10.6018/educatio.399171
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC.: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. New York: Routledge.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Machado, R., Fonseca, D., Medeiros, F., Fernandes, N. (2020). Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. *Movimento*, 26, 1-17. doi: 10.22456/1982-8918.106233
- Madrid, S.C. de O., Taques, M.J., Honorato, I. y Grando, D. (2021). Educação Física na escola: o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(277), 2-19. doi: 10.46642/efd.v26i277.2832

- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814. doi: 10.4321/S0211-57352015000400008
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 27-44.
- Marina, J. A. (2009). *El laberinto sentimental* (9ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8(14), 173-177. doi: 10.24215/23143924e025
- Márquez, C. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en Educación Física. Un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEYD en la UJED. *Revista Electrónica Praxis Educativa*, 6(9), 43-51.
- Márquez-Villegas, C., Álvarez-Zuñiga, M. A. y Rivera-Jara, C. (2020). Educación Física en tiempos de Pandemia. *Revista Observatorio del Deporte*, 6(3), 65-72.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. (2002). *Formación humana y capacitación* (4ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen.
- Monguillot, M., González, C. y Guitert, M. (2017). El WhatsApp como herramienta para la colaboración docente. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 8(44), 56-62.
- Mujica, F. (2018). Educar y suscitar emociones en la educación: Análisis crítico de su contribución al desarrollo moral. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 15-27.
- Mujica, F. (2019). Miedo en contextos de educación física, actividad física y deporte: revisión narrativa (2010-2019). *Lúdica Pedagógica*, 1(30), 1-18. doi: 10.17227/ludica.num30-11106
- Mujica, F. (2020a). *Educación Física y Ética*. Sevilla: Wanceulen.
- Mujica, F. (2020b). Modelo de enseñanza basada en el amor en Educación Física: una mirada enfocada en la ética. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 66, 95-106.
- Mujica, F. (2021). *Filosofía y Educación Física*. Vigo: MCSports.
- Mujica, F. e Inostroza, C. (2020). Políticas educativas, evaluaciones estandarizadas y formación escolar integral en Chile: análisis de la desvalorización a diferentes materias del currículo. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-20.
- Mujica, F. y Orellana, N. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319. doi: 10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468
- Mujica, F. y Jiménez, A. C. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 556-564. doi: 10.47197/retos.v0i39.80112
- Mujica, F. y Orellana, N. (2021a). Emociones del profesorado de educación física: revisión narrativa (2010-2020). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 910-914. doi: 10.47197/retos.v0i39.80750
- Mujica, F. y Orellana, N. (2021b). *El giro emocional de la educación*. Santiago de Chile: Forja.
- Mujica, F. y Orellana, N. (2021c). El amor en educación física: una perspectiva filosófica basada en Max Scheler y José Ortega y Gasset. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 857-862. doi: 10.47197/retos.v0i39.78787
- Mujica, F. y Orellana, N. (2022). Educación en valores por medio del deporte. Una perspectiva filosófica basada en Søren Kierkegaard. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 887-892. doi: 10.47197/retos.v43i0.90120

- Mujica, F., Orellana, N. y Concha, R. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134. doi: 10.24197/aefd.1.2017.119-134
- Mujica, F., Orellana, N. y Toro, G. (2018). Fair Play en la derrota deportiva: El razonamiento moral de estudiantes entre 16 y 17 años. *Educación Física y Ciencia*, 20(3), 1-1. doi: 10.24215/23142561e058
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. doi: 10.4067/S0718-73782020000100011
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. doi: 10.4067/s0718-07052006000100007
- Páez, Y., Ochoa, N., Pérez, A., Acuña, D. y Dávila, H. (2020). Ambientes de aprendizaje virtual para los talleres de evaluación del curso en Educación Física en tiempos de pandemia en un colegio de Montería año 2020. *Revista Humanismo y Sociedad*, 8(2), 43-53.
- Posso, R., Otáñez, N., Córdor, J., Córdor, M. y Lara, L. (2021). Educación Física remota: juegos motrices e inteligencia kinestésica durante la pandemia COVID-19. *Revista PODIUM*, 16(2), 564-575.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. doi: 10.5944/educXX1.16058
- Rother, E. (2007). Revisión sistemática x revisión narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), 9-10. Recuperado de: https://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/es_a01v20n2.pdf
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Sánchez-Encalada, E., Ávila-Mediavilla, C., García-Herrera, D. y Bravo-Navarro, W. (2020). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en época de pandemia. *Revista Polo del Conocimiento*, 5(11), 455-467. doi: 10.23857/pc.v5i11.1936
- Sanzo, M. J., Iglesias, V. y Vázquez, R. (2002). La actitud y el proceso de elección de compra. Una aplicación en un producto de alimentación. *Cuadernos Aragoneses de Economía*, 12(1), 15-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=248109>
- Scheler, Max. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.
- Scheler, Max. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Salamanca: Sígueme.
- Suárez, B. (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135.
- Torres, J. A. (2002). ¿Existe un currículum postmoderno? De las teorías curriculares de la modernidad al currículum postmoderno. *Revista Innovación Educativa*, 12, 197-208.
- Toro, J. M. (2014). *Educación con "Co-razón"*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 15-29.

