



- 
- **Educando para educar**
 - Año 23
 - Núm. 44
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre 2022-febrero 2023
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL PRIMARIA EN LA CIUDAD DE MÉXICO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA TRASTOCADO POR LA PANDEMIA DE COVID-19

THE MEANING OF THE EDUCATIONAL PRACTICES OF ELEMENTARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN MEXICO CITY IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION DISRUPTED BY THE COVID-19 PANDEMIC STUDENTS DUE TO THE COVID-19 PANDEMIC

Fecha de recepción: 8 de octubre de 2022.

Fecha de aceptación: 11 de noviembre de 2022.

Nancy Becerril Mecalco¹



Investigaciones

RESUMEN

Este artículo forma parte de un estudio cualitativo más amplio. Obedece a la importancia que reviste para los docentes de educación física un esquema de referencia que vincule el sentido de sus prácticas educativas con el escenario de la educación a distancia en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. Es aquí donde los docentes acotan sus nociones sobre la manera en que afrontaron la condición de mediar la práctica con la tecnología atribuida al proceso de enseñar en el cual reinventaron y aprehendieron nuevas rutas pedagógicas que posibiliten dar sentido y significado a su quehacer docente. Por ello, el propósito principal es compartir el sentido de las prácticas educativas recreadas mediante la subjetividad de ocho docentes de educación física del nivel de educación primaria en la Ciudad de México. Se toma la fenomenología como perspectiva metodológica y se logra el dato empírico a través del un cuestionario cualitativo, la observación no participante, las notas de campo y la reunión grupal. De este modo, se recuperaron las voces particulares del profesorado, que configuran las acciones emergentes que dan cuenta de las vivencias imbricadas mas allá de los contenidos escolares generando una educación física para la vida, y no sólo para la escuela.

Palabras clave: práctica educativa, educación física.

ABSTRACT

This paper is part of an extensive qualitative study. It abides to the importance of a reference scheme that links the meaning of educational practices with the scenario of distance education in the context of the COVID-19 health emergency to physical education teachers. It is here where teachers limited their notions in reference to the way in which they faced the condition of mediating practice incorporating the use of technology attributed to the teaching process in which they reinvented and applied new pedagogical routes that made it possible to give sense and meaning to their teaching practice. Therefore, the main purpose is to share the meaning of educational practices recreated through the subjectivity of eight primary education physical education teachers in Mexico City. The phenomenology was taken as a methodological perspective and empirical data was gathered through a qualitative questionnaire, non-participant observation, field notes and a group meeting. The particular voices of the teachers were recovered through these means, which configure the emerging actions that gave an account of the interwoven experiences beyond the school content, generating physical education as a permanent life action, and not only for school endeavors.

Keywords: Educational practice, physical education



¹ Escuela Normal Superior de México. nan.becm35@aefcm.nuevaescuela.mx

INTRODUCCIÓN

Este estudio se enfoca en la subjetividad de ocho docentes de educación física cuya situación común es compartir las experiencias de la docencia, imbricada en el acontecimiento inesperado que marcó un hito en la historia de la humanidad, la emergencia sanitaria por el virus Sars-Cov-2 que causa la enfermedad COVID-19 (OMS, 2020). Las respuestas globales para afrontar sus efectos produjeron una serie de impactos en todos los sistemas sociales (UNESCO, 2021).

En materia educativa, la enseñanza presencial se transformó en la enseñanza a distancia. Esta metamorfosis, en específico para los docentes de educación física de educación básica, generó nuevos modos de atención para organizar la práctica educativa, considerando que la ruta pedagógica requería de algo más que sólo trasladar contenidos de planes y programas de estudio a una modalidad poco conocida.

Los educadores físicos emigraron del patio escolar al ordenador digital en tiempo récord e implementaron un modelo de educación a distancia basado en la utilización de plataformas telemáticas y recursos tecnológicos modificando, adaptando y replanteando sus prácticas educativas, lo que constituyó un determinado posicionamiento que supuso decisiones, indeterminaciones, valores, reflexiones e incertidumbres metodológicas que abrevaron a las experiencias particulares. Estas son las proezas que les demanda un escenario escolar incierto y distante (Gutiérrez, 2018).

En este estudio, los docentes describen sus experiencias y reflexiones acerca de la puesta en marcha de la práctica educativa en el contexto distante, lo que posibilita una visión social de la educación física que brinda sentido a los nuevos saberes adquiridos, lo cual coadyuva a posicionarse en acciones y actos que logren incorporarse como objetos de pensamientos en el mundo de la actitud natural para generar sentido y significado de lo que hacen. Al conocer la estructura dinámica de lo que piensan, hacen y sienten entramos en un entramado de experiencias provistas de sentido (Schutz, 2015).

Por consiguiente, esta investigación tiene un enfoque cualitativo. A decir de Taylor y Bodgan (1987), este enfoque es un modo de dar atención a los problemas y se buscan respuestas. Se afina en el paradigma interpretativo comprensivo, pues se busca entender la construcción social de la realidad

(Berger y Luckmann, 2001) instalada como fenómeno educativo al transitar de la educación física presencial a la educación física a distancia. Asimismo, es de tipo descriptivo debido a la profundidad y al alcance de la investigación para visibilizar el fenómeno tal como se presenta en la realidad de los actores, ya que, para comprenderlo e interpretarlo, fue necesario acceder al acervo de conocimientos de la mano de los participantes, lo que es descrito por Schutz (2015) como perspectiva epistemológica, en virtud de que, al compartir sus experiencias, los actores sociales las perciben y las comunican desde sus propios puntos de vista, es decir, desde la subjetividad.

Esta perspectiva epistemológica se circunscribe al docente como objeto de estudio, que, según Lozano (2017), es un actor social capaz de crear y construir conocimiento a través de las experiencias subjetivas provistas de sentido y significado. En este orden de ideas, como lo menciona Carr (2002), la subjetividad puede hacer tangible la relación que existe entre los esquemas de pensamiento del docente y las experiencias de lo que hace, de la situación en la que actúa y de lo que trata de conseguir estructurado en sus prácticas educativas.

El modelo permite la exploración y la descripción del fenómeno para representar una realidad de rápido cambio social (Flick, 2002), vinculada, en este caso, a la educación, como lo son las prácticas educativas en un contexto emergente que comprende nuevos escenarios y dinámicas del proceso. Tal exploración tiene el fin de distinguir, analizar e interpretar el camino por el que transitaron los docentes en estudio para lograr sus propósitos.

En cuanto a la subjetividad provista de sentido, Alfred Schutz (2015) argumenta que hay que interpretar el lenguaje del otro desde el espacio del otro a partir de su situación biográfica, su mundo de experiencias y su acervo de conocimientos para interpretar los niveles complejos por los que transita el sentido social. Al plantear que las acciones y los actos que se originan en las prácticas docentes dentro de un espacio escolar determinan los motivos, las intenciones y las construcciones de objetos de pensamiento que dan sentido y significado a quienes participan en ese proceso, se considera que “el sentido de las prácticas sociales del profesor de educación física puede ser comprendido a través del acercamiento a sus clases” (Aguayo, 2009, p. 115).

Se entiende que, en la problemática educativa, la incorporación de la tecnología educativa ha abierto nuevos espacios de intervención, con lo que se ha estructurado un paradigma para esta comunidad docente: la educación física a distancia (Bolívar, 2020). Así, el uso y la manipulación de las herramientas digitales requieren necesariamente la vinculación de éstas con el diseño de entornos y ambientes de aprendizaje para acceder a la cultura digital (Reig, 2012).

En un estudio, Arras-Vota et al. (2021) dan cuenta de los desafíos afrontados por docentes universitarios en la educación virtual durante la emergencia de COVID-19. Concluyen que los docentes no se consideran capacitados para utilizar de manera eficiente la educación virtual, pues la materia tiene un enfoque con sentido práctico, y el desafío más importante es aprender a enseñar en un entorno virtual y lograr resultados. Indican que, para estos profesores, esta modalidad no ofrece los mismos beneficios que la educación presencial.

En este sentido, encontramos que hay muchos desafíos para una intervención pedagógica adecuada, desde la adaptación de contenidos de la asignatura, la infraestructura tecnológica, la capacitación, la formación, hasta el uso crítico de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Todos ellos son percibidos por los docentes como situaciones que afrontar que requieren un andamiaje diferente (Baena-Morales, López-Morales y García-Taibo, 2020).

Las ideas y reflexiones críticas del chileno Pedro Quintero (2021) sobre el lugar de la educación física en tiempos de pandemia y confinamiento hacen referencia a que transitar de la metodología presencial a la metodología virtual requirió necesariamente de una adaptación de su didáctica. Este novel proceso exige a docentes y alumnos autonomía, reflexión y un aprendizaje comprensivo, lo que permite profundizar en “las acciones prácticas, pedagógicas y metodológicas de la educación física” (Quintero, 2021).

Esta situación posibilita la vinculación de los contenidos esenciales de la asignatura con diferentes entornos para llevar a cabo “trabajos prácticos, planes semanales con guías, vídeos, tutoriales, elaboración de trabajos, lecturas o foros” (Quintero, 2021), a fin de lograr un aprendizaje y un desarrollo en el mundo de la vida cotidiana del sujeto, reinventando las actividades en su propio hogar con creatividad, en compañía de su familia o de manera personal, dotando de sentido y significado al espacio que resguarda su ser y habituación, con lo que se logra pasar de la clase de educación física a la educación física para la vida.

Como se aprecia, se vislumbran problemas aún no resueltos. Es por ello que este artículo busca responder ¿cómo afrontaron la condición de mediar la práctica con la tecnología atribuida al proceso de enseñar? Así, se pretende dilucidar el sentido de las prácticas educativas de los docentes de educación física de nivel primaria ejercidas en un escenario a distancia trastocado por la pandemia de COVID-19.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta al cuestionamiento, el artículo se ha organizado en tres apartados. En el primero se destaca el proceder metodológico. En el segundo se exponen los hallazgos derivados de los resultados en función de las categorías sociales construidas. En el tercero se enuncian las conclusiones.

De acuerdo con Carr (2002), la búsqueda del sentido de las prácticas educativas es parte inherente de la experiencia humana, “la cual incorpora, recrea y visibiliza mundos interiorizados imbricados de efectos estructurales y culturales” (Gutiérrez, Lozano y Rafael, 2018). En el ámbito educativo, la visión fenomenológica se centra en el mundo de la vida, en los esquemas representados simbólicamente y en las experiencias que se entrelazan (Schutz, 2015); además, aporta elementos de la dinámica social de la comunidad docente que vive y experimenta el mundo de la educación a distancia (Bolívar, 2020).

Para poder comprender, analizar e interpretar el sentido y significado de las acciones sociales se requirió posicionarse desde la perspectiva de la fenomenología social desarrollada por Alfred Schutz. Este autor fue un filósofo y sociólogo austríaco que recopiló una diversidad de estudios en torno a la socialidad, pero fueron las nociones Husserlianas de intencionalidad e intersubjetividad y la idea del *Lebenswelt* las que orientaron su pensamiento en la construcción del sentido del mundo social, relacionándolo con la sociología de Max Weber.

Los planteamientos de Schutz dieron origen al estudio de los hechos o fenómenos sociales, abordados desde una perspectiva teórica, que constituyen las actividades humanas, la intersubjetividad y el sentido provisto de significado (Schutz, 2015). En este orden de ideas, en este artículo se retoma la tesis de que la realidad es dinámica. Los factores y los actores se unifican bajo una totalidad sistémica, organizada, y relacionados entre sí para lograr el estudio, la interpretación y la comprensión de un hecho, que requiere captar, observar e indagar la estructura dinámica con la precisión de una metodología cualitativo-estructural, como lo señala Martínez (2004).

Las orientaciones que se siguieron para el procedimiento de la investigación se basan en el modelo fenomenológico elaborado por Lester Embree, discípulo de Schutz. En tal modelo, hay que seleccionar el fenómeno a investigar, elegir los instrumentos de recopilación de la información, realizar la transcripción de la información, llevar a cabo la reducción eidética y la triangulación de la información, para finalmente elaborar categorías e interpretar los resultados con la intención de diseñar postulados con coherencia, consistencia y consecuencia analítica, como lo refiere Schutz (2015).

Diseño y participantes

Desde la perspectiva teórica referida, aquí se examina la subjetividad de ocho docentes de educación física cuya situación común son las circunstancias vividas en la docencia en el contexto de la educación a distancia en la pandemia de COVID-19. En el cuadro 1 se resumen las características de los informantes vinculadas a la escuela de formación, el plan de estudio de la licenciatura, la antigüedad en el servicio educativo, la modalidad, el género, la alcaldía en la Ciudad de México donde se ubica el centro escolar y la colonia.

Cuadro 1. Características de los informantes

| Informante | Institución de formación | Plan de estudios | Antigüedad | Género | Edad | Alcaldía | Modalidad | Colonia |
|-------------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------|---------------|-------------|-------------------|--------------------|------------------------------|
| A | ESEF | 1983 | 23 | Mujer | 45 | Azcapotzalco | Ampliada | Nextengo |
| B | ESEF | 1983 | 18 | Mujer | 37 | Azcapotzalco | Regular matutina | San Pedro Xalpa |
| C | ESEF | 2002 | 6 | Mujer | 27 | Gustavo A. Madero | Ampliada | San Juan de Aragón 2ª |
| D | ESEF | 1983 | 20 | Mujer | 43 | Gustavo A. Madero | Regular matutina | San Pedro Zacatenco |
| E | ESEF | 1983 | 24 | Hombre | 45 | Gustavo A. Madero | Regular Vespertino | Campestre Aragón |
| F | ESEF | 1983 | 26 | Hombre | 49 | Gustavo A. Madero | Regular matutino | Progreso Nacional |
| G | ESEF | 1983 | 29 | Hombre | 59 | Azcapotzalco | Ampliada | San Juan de Aragón 6ª |
| H | ESEF | 1983 | 26 | Hombre | 48 | Gustavo A. Madero | Regular Vespertino | Ampliación Gabriel Hernández |

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario cualitativo, que, a decir de Álvarez-Gayou, es un instrumento que permite “el acceso a la subjetividad de los participantes, así como el reflejo de su sentir ante el asunto a investigar” (2003, p. 184). Las preguntas se sustentaron en el modelo de indagación de la práctica educativa descrito por Lozano y Mercado (2009).

Aunado a este instrumento, se realizaron notas de campo siguiendo la técnica de observación no participante (Taylor y Bogdan, 1987, p. 31). La observación de las prácticas se efectuó en la modalidad virtual. Esto permitió el acceso directo al contexto en el que se recogió información de primera mano acerca de los procesos de enseñanza. Se hicieron observaciones de las clases virtuales, entre octubre y noviembre y mayo y julio del ciclo escolar 2020-2021. Posteriormente se realizó la transcripción de los discursos con objeto de identificar tendencias, semejanzas y diferencias en el análisis del contenido.

En paralelo, se celebraron dos reuniones grupales para obtener el testimonio discursivo y síntomas vívidos del fenómeno, en una interacción directa con los docentes, a quienes se les pidió enfatizar en la narración el fenómeno desde su experiencia vivida. Estas se llevaron a cabo en diciembre de 2020 por la plataforma Google Meet; ambas reuniones fueron videograbadas. La información se clasificó identificando con un código alfabético a los docentes.

Finalizado el proceso de recopilación de la información, se procedió a la transcripción. Cohen, Manion y Morrison (1990) la consideran como el primer paso para la realización del análisis de contenido, por lo que mencionan la necesidad de que “una vez transcrita la entrevista, la cinta de la entrevista, los registros de observación, las notas de campo o el video observen no solo las declaraciones literales sino también la comunicación no oral y paralingüística” (1990, p. 403). Esta transcripción hace posible la visualización y el análisis del contenido de la información de manera profunda en otro momento (Lozano, 2017).

El análisis del contenido, según Ruiz (1996, p. 192), “no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y más concretamente de los documentos escritos”.

En este primer acercamiento de la revisión y la lectura completa de la transcripción de la información se establecieron las primeras unidades o categorías de análisis (Taylor y Bogdan, 1987). Se empleó una vigilancia de los hechos, las experiencias, las acciones (Bachelard, 1993) y los sentires para hallar las similitudes, reagruparlas y, así, categorizar por temáticas tomando en cuenta las preguntas de investigación. Las categorías sociales se adoptaron como “constructos o realidades construidas por este determinado grupo social” (Berger y Luckmann, 2001).

Lo siguiente fue, en reducción trascendental, examinar críticamente la información para validarla, contrastarla y categorizarla (Coffey y Atkinson, 2003). Para ello, se tomó como criterio la proximidad y la similitud de las categorías construidas con otros instrumentos.

Se utilizó la técnica de triangulación múltiple descrita por Denzin (2012). Ésta permite verificar y comparar la información obtenida en diferentes momentos (Okuda y Gómez, 2005) con las experiencias de otros científicos sociales. De entre estas, se diseñaron categorías y postulados propios de las construcciones del mundo social de los docentes puntualizando en sus objetos de pensamiento basados en su mundo de vida cotidiana (experiencias en el escenario de la educación a distancia), en las acciones (prácticas educativas) y en los actos sociales (clase virtual).

RESULTADOS

El análisis, con la metodología arriba expuesta, permitió el examen reflexivo en torno a las orientaciones que el docente determinó para afrontar la condición de mediar la práctica con la tecnología atribuida al proceso de enseñar. Permitted la construcción de categorías sociales que dan respuesta a ¿qué enseñaron y por qué lo hicieron así? Estas categorías son: enseñar en el nuevo espacio de intervención, jugar en la adversidad, didáctica motriz en entornos digitales, resiliencia, bienestar, autonomía y empatía, inoculación social y hacia una educación física emocional a distancia.

Sin lugar a dudas, el nuevo espacio de intervención supuso al profesorado retos para asumir la enseñanza de una asignatura con enfoque práctico. En principio, para dar paso a una práctica educativa a distancia, realizaron cambios y modificaciones en lo que venían haciendo en las prácticas cotidianas al interior de los planteles escolares. Los actores informan de esta realidad de cambio, a la vez que reconocen sus limitaciones:

En este asunto de la educación a distancia, el punto es que lo que enseñamos en presencial no puede ser lo mismo que de manera virtual. (informante E, reunión grupal)

Hay que reconocer que en esta educación a distancia todos estamos aprendiendo al mismo tiempo. (informante B, reunión grupal)

Los testimonios reflejan una realidad definida por la incertidumbre de adaptarse a un modelo educativo poco conocido y que requiere de un proceso condicionado a la personalización, la autonomía y autogestión para identificar sus posibilidades siendo sus decisiones las que construyen los puentes o las conexiones para generar experiencias de aprendizaje.

Jugar en la adversidad para reinventar la enseñanza

En el análisis de contenido se encontró un gran interés y esfuerzo del profesorado por salir adelante ante las condiciones del contexto emergente. Dieron cuenta de la resignificación del enfoque lúdico que utilizaron para construir entornos colectivos de aprendizaje a distancia. Al inicio de la pandemia, la educación navegó por “un mar sin cartografía”, y las consecuencias de esta navegación repercutieron en el ánimo de los estudiantes (Díaz Barriga, 2020). Así, en estas condiciones, los docentes diseñaron estrategias de enseñanza acordes con las necesidades específicas del juego motor y las habilidades socioemocionales.

Creo que el sentido de nuestra asignatura fue combatir el estrés generado por la pandemia al poder jugar con cucharas, sus muñecos, lanzar calcetines, usar papel, o todos los recursos que tuvieran a su alcance para mantener activos a nuestros alumnos. Que los niños estén interesados en nuestra actividad, eso es para mí lo importante, que el estrés se combatiera con movimiento, actividad física o ejercicio físico tanto para ellos, sus familias, como para mí. (informante A, reunión grupal)

Este testimonio refleja la conexión emocional estrecha para desarrollar bienestar dando paso a la enseñanza en contextos de adversidad por medio de la pedagogía de la excepción (Rivas, 2020). Ésta, la pedagogía de la excepción, permite la creación de comunidades de resistencia y resiliencia apoyadas en ambientes de aprendizaje primando la dimensión emocional de prácticas corporales como la eutonía para mantener el control tónico, patrones básicos de movimiento, psicomotricidad y tareas motrices como medios para proyectar la educación física en un sentido social y educativo, con el propósito de fortalecer, distraer, y propiciar vivencias más allá de los contenidos institucionales (Quintero, 2021), lo que permite realizar los actos con disfrute (Rivas, 2020), instalados en el paradigma humanista.

Alex Rivas propone la pedagogía de la excepción, bajo el postulado de “disfrutar enseñando para producir mayores dosis de sentido al aprender” (2020, p. 6). Traspone una nueva didáctica pandémica para una educación remota de emergencia (D'Obesso y Núñez, 2020) mediante diversas formas de instrucción, técnicas de aprendizaje, combinación de modelos tradicionales, tecnológicos, pedagógicos y organizativos (García, 2004), que se dieron cita en los hogares de todos los participantes, para dar continuidad a los procesos educativos.

Rivas (2020) propone cinco trayectos para una educación en pandemia que haga posible el acceso a nuevas experiencias educativas. Estos trayectos comportan un replanteamiento de la enseñanza desde un marco de equidad en el contexto de la adversidad preguntando qué de todo lo implementado que valga la pena deberá quedarse en las escuelas después de la emergencia sanitaria. El primer trayecto es recuperar los rostros para comunicarnos, contener, apoyar y acompañar a aquellas corporeidades que en los patios escolares se visibilizaban muy poco.

El segundo trayecto es reorganizar los contenidos, armar un nuevo rompecabezas en el que las piezas adquieran varias aristas como puntos de encuentro para producir sentido. Aquí se eligen actividades didácticas que recuperen el aprender a aprender que valga la pena para disfrutarlas, que involucre interés y motivación.

El tercero es multiplicar. El cierre de escuelas trajo consigo el confinamiento en los hogares y el aislamiento social. Por esta razón, el gobierno propuso estrategias nacionales para dar continuidad al derecho a la educación. Los programas de televisión, los cuadernos de trabajo, los ficheros didácticos, las páginas web, las plataformas digitales, todos ellos, forman un abanico de herramientas para el desarrollo de la docencia. Sin embargo, se requiere también vincularlas con los contextos, los recursos, los espacios y las herramientas con las que el alumno y la familia de éste cuentan. Estas vinculaciones dan un panorama para multiplicar una doble o triple manera de generar procesos, con cautela y medida porque el rol del docente no está para llenar las trincheras políticas o económicas (ni el de las familias), sino para crear un ambiente de aprendizaje en el que el diálogo y la corporeidad habilitan un espacio para su reencuentro.

El cuarto trayecto es la habituación, con la generación de un ritmo de aprendizaje en el que se incorporen ciertas actividades que permitan la preparación, la continuidad y la retroalimentación del proceso, tales como el diseño de un portafolios, un classroom, una bitácora o una opción en que se plasme la ruta establecida, con o sin recursos tecnológicos, para que cada participante se apropie de su rol con autonomía y compromiso.

El quinto trayecto es la creación de comunidad. Éste se relaciona con el reconocimiento del grupo social establecido por las instituciones escolares. Al estar distantes los integrantes de este grupo, necesariamente se requiere una identidad colectiva, por medio de acuerdos, compromisos y responsabilidades compartidas para solucionar situaciones, brindar apoyo, sugerir, proponer, compartir y diseñar un plan en conjunto que dé dirección y sentido a lo que se pretende realizar (Rivas, 2020).

Didáctica psicomotriz en entornos digitales

Otro de los elementos clave que orientaron las prácticas educativas de los docentes es la puesta en marcha de una didáctica psicomotriz en entornos digitales, como ya se mencionó. La nueva experiencia educativa permite proyectar la educación física como un “medio que fortalece, distrae y propicia vivencias más allá de los contenidos de la asignatura, o sea es para la vida” (Quintero, 2021). En su didáctica interior se fomenta una construcción social (Berger y Luckmann, 2001) que hace posible que el alumno y al docente aprehendan el mundo de los otros incorporándolo en el suyo al reconocer que existen realidades sociales diversas, dinámicas, flexibles, que no permanecen estáticas, y la construcción de un escenario de aprendizaje en el ambiente

inmediato de la vida cotidiana (Heller, 1987). Bajo las particularidades de cada uno de los participantes, conlleva mirar, comprender y situar la otredad, desde el mundo natural (Husserl, 1992). Todo ello, para poder hacer del acto educativo un acto social que permita el aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2006). Es decir, se habrán de utilizar las diversas problemáticas de la vida cotidiana a fin de brindar alternativas de solución por medio de un proceso didáctico.

El docente promueve prácticas educativas con enfoque psicomotriz, utiliza objetos comunes (almohada) como recursos didácticos para desarrollar el equilibrio estático y dinámico, vinculado a su respiración y control tónico postural (eutonía). Durante la ejecución de movimientos, les pide a los alumnos imaginar un lugar, un objeto, un sonido, evocando experiencias positivas de la vida cotidiana. (notas de campo, clase virtual, informante A, 2021, junio 16)

Conviene subrayar que expresar o exponer situaciones emocionales derivadas de preocupaciones, tensiones o inestabilidad requiere de empatía, respeto y consideración por el otro. Cuando por la pantalla del ordenador observamos las reacciones de las personas a partir de las estrategias didácticas propuestas por el profesorado nos damos cuenta de que los alumnos expresan esos desequilibrios en sus gestos motores.

Es así que este tipo de expresión corporal produce inoculación (Meichenbaum, 1977). A la luz de la teoría psicosocial de Meichenbaum (1977), la influencia positiva de estas prácticas corporales ayuda a las personas a resistir la presión a la que están sometidas por hechos adversos generando inmunidad con acción e información consciente.

Todo lo anterior nos conduce al reconocimiento de que la variedad de situaciones didácticas asociadas a la motricidad con carga emotiva, para afrontar el aislamiento social, el confinamiento en los hogares y el estrés causado por la emergencia sanitaria, hizo que los docentes decidieran ajustar los contenidos de la asignatura al desarrollo de habilidades socioemocionales con acción motriz. Así, proyectaron una educación física emocional a distancia como modelo educativo emergente, de tal manera que las bondades pedagógicas de esta implementación se vivieron como una inyección de ánimo y bienestar para quienes podían conectarse a la clase virtual de educación física.

CONCLUSIONES

Los testimonios y los datos evidencian que los docentes asumieron con interés y esfuerzo el reto de aprender a enseñar en el nuevo espacio de intervención resignificando el enfoque lúdico de la asignatura para construir entornos colectivos de aprendizaje al interior de los hogares de los estudiantes y desarrollando opciones metodológicas centradas en las habilidades socioemocionales. Estas construcciones pedagógicas favorecieron, sobre todo, la regulación de la dimensión afectiva para combatir el estrés y la depresión provocados por el encierro. La empatía y la comprensión del otro enmarcaron un perfil docente que debería ser parte del proceso de formación de la práctica educativa, de tal manera que influya positivamente en aquellos con quienes transitan por situaciones críticas.

El principal reto será el fortalecimiento de la formación y la práctica educativas del pensador de la educación, pues el desarrollo profesional de éste es una tarea pendiente para un sistema educativo que lo ha dejado en el olvido.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo, H. (2009). Las prácticas escolares de los educadores físicos. *Perfiles Educativos*, 32(128), 97-117. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a6.pdf>
- Álvarez, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Arras-Vota, M. G.; Bordas-Beltrán, J. L.; Moncada-Fernández, F., y Rivera-Sosa, J. M. (2021). El caso sede México: formación en Educación Física en e-entornos universitarios durante la contingencia de la Covid-19. *Retos* (41), 35-46. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.83529>
- Baena-Morales, S.; López-Morales, J., y García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el período de cuarentena por Covid-19. *Retos* (39), 388-395. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7597029>
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bolívar, G. (2020). El nuevo paradigma de la educación a distancia en la educación física. *Actividad y Ciencias*, 12(2), 11-17.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Cohen, L.; Manion L., y Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Denzin, N. K. (2012). *Triangulation 2.0. Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Díaz Barriga, F. (2020). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Ediciones SM.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gutiérrez, E. (2018). *La primera práctica docente durante la formación inicial. Prácticas, saberes y experiencia. Voces de estudiantes y docentes*. Newton.
- Gutiérrez, E.; Lozano, I., y Rafael, Z. (2018). Las motivaciones y habilidades de los estudiantes normalistas para insertarse en la docencia. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 1(1), 35-56. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2019.1.1.23>
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.
- Heller, Á. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill, Interamericana Editores.
- Husserl, E. (1992). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, I. (2017). *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. Newton, Edición y Tecnología Educativa.
- Lozano, I., y Mercado, E. (2009). *Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones teórico-metodológicas para elaborar el documento recepcional*. Escuela Normal Superior de México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Meichenbaum, D. (1997). *Cognitive-Behavior Modification. An Integrative Approach*. Springer.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2020). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19) [en línea]. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Posso, R. J.; Barba, L. C.; León, X. P.; Ortiz, N. A.; Manangón, R. M., y Marcillo, J. C. (2020). Educación Física significativa: propuesta para la contextualización de contenidos curriculares. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(2), 371-381. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpp/v15n2/1996-2452-rpp-15-02-371.pdf>

- Quintero, P. (2021). *De la clase de educación física a la educación física para la vida. Educación física en tiempos de pandemia y confinamiento. Experiencias pedagógicas y reflexiones*. Universidad Adventista de Chile, Universidad de Cundinamarca.
- Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Telos*, 90(1), 9-10. <https://www.dreig.eu/caparazon/tep-clave-del-cambio>
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/pedagogia-de-la-excepcion-como-educar-en-la-pandemia>.
- Rodríguez, G.; Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruiz, J. (1996). *Análisis de contenido. Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Schutz, A. (2015). *El problema de la realidad social*. Escritos I. Amorrortu Editores.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.