



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

CREENCIAS SOBRE ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN PARTICIPANTES DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DEL DEPORTE UNA - PUNO 2020

PRESENTADA POR:

YANET AMANDA MAQUERA MAQUERA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

**MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN CIENCIAS DEL DEPORTE**

PUNO, PERÚ

2021



Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

**CREENCIAS SOBRE ECOLOGÍAS DE APR
ENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚ
N PARTICIPANTES DE MAESTRÍA EN CIE
N**

AUTOR

YANET AMANDA MAQUERA MAQUERA

RECuento DE PALABRAS

17707 Words

RECuento DE CARACTERES

107522 Characters

RECuento DE PÁGINAS

68 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

142.8KB

FECHA DE ENTREGA

Sep 27, 2023 3:55 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Sep 27, 2023 3:56 PM GMT-5

● **10% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base c

- 9% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 3% Base de datos de trabajos entregados
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossr

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)

Universidad Nacional del Altiplano  Firmado digitalmente por BERMEJO PAREDES Saul FAU 20145496170 hard
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 27.09.2023 15:58:15 -05:00

**VB CIEPG
Similitud General
10%**



Firmado digitalmente por LUQUE COYLA Ruben Jared FAU 20145496170 hard
Motivo: Doy V°B°
Fecha: 28.09.2023 09:55:31 -05:00

Resumen



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

TESIS

**CREENCIAS SOBRE ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN
FÍSICA SEGÚN PARTICIPANTES DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DEL
DEPORTE UNA - PUNO 2020**



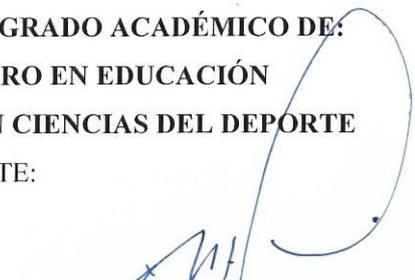
PRESENTADA POR:

YANET AMANDA MAQUERA MAQUERA

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN CIENCIAS DEL DEPORTE**

APROBADA POR EL JURADO SIGUIENTE:

PRESIDENTE



Dra. ERIKA MARCIA GEORGINA JAEN TEJADA

PRIMER MIEMBRO



Dr. LUIS GUILLERMO PUÑO CANQUI

SEGUNDO MIEMBRO



Dr. LINO VILCA MAMANI

ASESOR DE TESIS



Dr. SAUL BÉRMEJO PAREDES

Puno, 22 de diciembre de 2021

ÁREA: Calidad de la educación básica en educación física y deportes.

TEMA: Creencias sobre ecologías de aprendizaje en educación física según participantes de maestría en ciencias del deporte UNA-Puno 2020.

LÍNEA: Problemas didácticos de la educación física y deportes.



DEDICATORIA

A Dios, por darme fortaleza para seguir concretando metas.

A la luz y motor de mi vida Saúl Alejandro; y al amor de mi vida Saúl, por ser motivación e impulso a seguir adelante y conseguir metas anheladas.

Yanet Amanda Maquera Maquera



AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento especial a los docentes de la Unidad de Posgrado - Facultad Ciencias de la Educación, del Programa de Maestría en Educación, mención Ciencias del Deporte, quienes compartieron sus conocimientos.

A mis compañeros de estudio de la Maestría Ciencias del Deporte quienes permitieron coadyuvar a la concreción efectiva del presente trabajo de investigación.

Un agradecimiento especial a mi asesor Dr. Saúl Bermejo Paredes, por el apoyo en el desarrollo del presente trabajo de investigación.



ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Contexto y marco teórico	3
1.1.1. Los docentes de Educación Física en el nuevo escenario tecnológico-virtual y tiempos de pandemia COVID	3
1.1.2. Ecologías de aprendizaje y competencias digitales	7
1.2. Antecedentes	14

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Identificación del problema	19
2.2. Definición del problema	20
2.3. Intención de la investigación	21
2.4. Justificación de la investigación	22
2.5. Objetivos	22
2.5.1. Objetivo General	22
2.5.2. Objetivos Específicos	22



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Acceso al campo	23
3.2. Selección de informantes y situaciones observadas	23
3.3. Estrategias de recogida y registro de datos	24
3.4. Análisis de datos y categorías	24

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Percepción de interacciones didácticas docente-estudiantes en ecologías de aprendizaje	27
4.2. Percepción de interacciones didácticas docente-estudiantes en ecologías de aprendizaje	33
4.3 Discusión	37
CONCLUSIONES	41
RECOMENDACIONES	42
BIBLIOGRAFÍA	43

RESUMEN

Los procesos formativos no presenciales en el área de Educación Física (EF), se han constituido actualmente en la única opción obligatoria para continuar con la enseñanza-aprendizaje, excluyéndose el lenguaje corporal y las interacciones presenciales con los estudiantes. En este contexto, el objetivo fue comprender las creencias sobre ecologías de aprendizaje referidas al área curricular de Educación Física desde la perspectiva de los participantes de maestría en Ciencias del Deporte UNA-Puno que se desempeñan como docentes y estudiantes de maestría en el período de la pandemia COVID-19, 2020; a través de la metodología cualitativa utilizándose las técnicas de la entrevista bajo consentimiento informado y el análisis documental. Los resultados según creencias de los docentes de EF muestran que, la cadena de interacciones emprendidas a través de las ecologías de aprendizaje se han disipado, los procesos formativos se ofrecen generalmente, a partir de la elaboración de instrucciones por medios como el WhatsApp o plataformas virtuales que unido a las limitaciones en competencias digitales y manejo de las tecnologías de información y comunicación, generan procesos de desencuentro en las redes de aprendizaje entre docentes-estudiantes, llegando inclusive a convertirse la enseñanza-aprendizaje de la EF, en un proceso en diferido. Se concluye que las creencias sobre ecologías de aprendizaje tienen como categorías a las interacciones pedagógicas docente-estudiantes y el conocimiento-uso de las tecnologías digitales, las que deben ser impulsadas desde el rediseño de la formación inicial docente y el desarrollo de investigaciones cualitativas sobre pensamientos, creencias y sentimientos de los docentes de EF.

Palabras clave

Creencias pedagógicas, ecologías de aprendizaje, Educación Física, educación virtual, interacciones pedagógicas, tecnologías digitales.



ABSTRACT

Non-face-to-face training processes in the area of Physical Education (PE) have currently become the only mandatory option to continue teaching-learning, excluding body language and face-to-face interactions with students. In this context, the objective was to understand the beliefs about learning ecologies related to the Physical Education curricular area from the perspective of the UNA-Puno Master's in Sport Sciences participants who work as teachers and master's students in the period of study. COVID-19 pandemic, 2020; through qualitative methodology using interview techniques under informed consent and documentary analysis. The results according to the beliefs of the PE teachers show that the chain of interactions undertaken through the learning ecologies have dissipated, the training processes are generally offered, starting from the elaboration of instructions through means such as WhatsApp or virtual platforms. that together with the limitations in digital skills and management of information and communication technologies, generate processes of disagreement in the learning networks between teachers-students, even becoming the teaching-learning of PE, in a deferred process. It is concluded that beliefs about learning ecologies have as categories teacher-student pedagogical interactions and knowledge-use of digital technologies, which should be promoted from the redesign of initial teacher training and the development of qualitative research on thoughts, beliefs and feelings of PE teachers.

Keywords

Pedagogical beliefs, learning ecologies, Physical Education, virtual education, pedagogical interactions, digital technologies.

INTRODUCCIÓN

Diferentes estudios anteriores como los que se encuentran citados aquí señalan que, las creencias docentes determinan no sólo los pensamientos sino las decisiones y actuaciones en los procesos pedagógicos. El abordaje de las creencias desde la metodología cualitativa (Monje, 2012), es más profunda y pertinente; permite una mayor interacción entre el autor y los investigados para acercarse a la profundidad y naturaleza del problema objeto de investigación.

En este sentido, se implementó una metodología de investigación con enfoque cualitativo que tuvo como objetivo general de investigación: Comprender las creencias sobre ecologías de aprendizaje referidas al área curricular de Educación Física desde la perspectiva de los participantes de maestría en Ciencias del Deporte UNA-Puno que se desempeñan como docentes y estudiantes de maestría en el período de la pandemia COVID-19, 2020.

Los resultados obtenidos contribuyen especialmente a que la enseñanza-aprendizaje del área curricular de Educación Física, en un contexto de confinamiento y pandemia COVID-19 debe centrarse en enfatizar las interacciones pedagógicas entre docentes y estudiantes para asegurar la mejora y la calidad de los procesos didácticos en EF; así como, cubrir las necesidades de formación y capacitación en competencias digitales para docentes de EF, uso de las tecnologías de información-comunicación y dotación recursos necesarios para los nuevos cambios y adaptaciones exigidos por los procesos de formación no presenciales o virtuales, básicamente.

El trabajo se inscribe en el área de investigación calidad de la educación básica en Educación Física y deportes y la línea de problemas didácticos de la educación física y deportes, respectivamente.

El contenido de la tesis está organizado por capítulos de la siguiente manera: el capítulo I aborda el marco teórico y los antecedentes del estudio, destacando los planteamientos teóricos que analizan y explican respecto a las categorías estudiadas, así como la presentación de los resultados o hallazgos encontrados por otros estudios anteriores en diferentes contextos respecto al problema objeto de investigación; el capítulo II, está dedicado al planteamiento del problema donde se destaca la identificación del problema, la importancia de los resultados y los objetivos del trabajo; el capítulo III, se refiere en



particular al tratamiento metodológico de la investigación especificándose el contexto, los participantes, los procedimientos seguidos para el recojo y el análisis de la información; el capítulo IV, ofrece los resultados de la investigación en concordancia con los objetivos propuestos y además, discute sobre estos resultados en referencia a autores y trabajos anteriores similares; finalmente, el trabajo presenta las principales conclusiones y sugerencias a las que se arriban después de la ejecución del estudio.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Contexto y marco teórico

1.1.1. Los docentes de Educación Física en el nuevo escenario tecnológico-virtual y tiempos de pandemia COVID

Ante la imposibilidad de continuar con las actividades de aprendizaje presenciales, los docentes de Educación Física, se han visto en la necesidad de enfrentar nuevos retos y contar con un desarrollo de competencias digitales o habilidades mínimas para interactuar en un entorno virtual mediático (Caldeiro y Castro, 2020; Islas, 2019), considerando los recursos, el entorno y las situaciones particulares del docente que pueden verse afectadas por la salud y conciliación familiar (Burgess y Sievertesen, 2020). Esta situación, conduce a replantear las prácticas convencionales de desempeño docente y la necesidad de cambiar las estrategias de aprendizaje-enseñanza de la EF, fundamentalmente.

En el nuevo escenario de la educación virtual o de las ecologías de aprendizaje, los usuarios requieren de las tecnologías de información y conocimiento no sólo para optimizar los procesos de aprendizaje-enseñanza de la EF, o interrelacionarse con estudiantes u otros docentes, sino para establecer niveles interactivos de comunicación con todos los estamentos de una comunidad o red educativa (Carriedo et al., 2019), así como los responsables de la logística tecnológica, dirección y gestión de las instituciones educativas (Hyeon et al., 2018; Kretschmann, 2015).

En este contexto, los docentes de EF experimentan diferentes percepciones, creencias y actitudes que requieren ser desglosadas, analizadas y categorizadas (Esteban et al., 2012), antes que deriven en mayor conflicto de perspectivas, confusión y desorientación (Guisasola et al., 2001). La mayor preocupación está

ahora, en cómo definir las actividades formativas de las clases de EF, aspecto que varía bastante en función de cómo se entiende el área, cuáles son sus creencias a partir de sus experiencias en el día a día (Doollittle, 2014) y la concepción metodológica que tengan los docentes (Capella et al., 2014; Chamberlain, 2013; Gutiérrez, 2015).

Incluso a esto se suma que, entre los docentes de EF, existe la tendencia a sentirse menos satisfechos con la carrera, debido a la fragilidad de competencias prácticas recibidas durante la formación inicial, los problemas de acceso a la función docente y sensaciones negativas percibidas en los primeros destinos de trabajo (Sonllewa et al., 2019).

Diferentes estudios realizados sobre el uso de las tecnologías de información y conocimiento (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, señalan que los docentes constituyen el factor clave en el cambio metodológico de la enseñanza (Pozuelo, 2014), aspecto que implica ostentar ciertas competencias digitales para un buen desempeño docente y desarrollo de actividades académicas.

Martín (2008) define las competencias digitales como “la capacidad de las personas para utilizar adecuadamente las herramientas digitales para identificar, acceder, administrar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar los recursos digitales, construir nuevos conocimientos, expresarse a través de los recursos” (p. 159).

En efecto, tanto las capacidades como las competencias digitales posibilitan al docente de Educación Física maximizar sus procesos de comunicación interactiva con su entorno educativo y sus estudiantes, para posibilitar nuevas experiencias de aprendizaje y nuevas habilidades como profesional de la enseñanza.

Sin embargo, en esta nueva coyuntura de configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los análisis del rol docente de Educación Física (Fernández-Rio et al., 2016), se enfatiza el saber disciplinar, la formación inicial, competencias digitales, excelencia de los planes de estudios, instalaciones y ambientes modernos, pero se deja a un segundo plano las subjetividades, creencias y representaciones que en última instancia pueden definir el desempeño del profesor permitiendo construir y reconstruir su práctica en el aula

a partir de su sistema de valores (Ennis, 1992), interconectando elementos disciplinares-profesionales con los componentes morales y éticos que vinculan formación y profesión (Zapatero et al., 2013).

El docente que ejerce influencia en sus estudiantes, se relaciona primero con lo que él es como persona, ya que el profesor instruye con lo que sabe, pero educa con lo que es (Garay, 2015), estas formas de desenvolvimiento permitirán al docente enfrentarse con éxito no solo a situaciones habituales de enseñanza-aprendizaje, sino a situaciones inestables y complejas (García, 2015).

Por consiguiente, es crucial contemplar el valor de las creencias y representaciones subjetivas de los docentes de Educación Física, en los procesos formativos y desarrollo curricular del área de Educación Física.

Dada la complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en los tiempos actuales, Gil y otros (2023, p. 7-8), llegaron a identificar las siguientes competencias pedagógicas que deben ostentar los docentes de Educación Física:

- Promover la práctica sistemática de actividades físico-deportivas en los estudiantes.
- Conocer las especificidades del modelo de la educación superior y el dominio de los objetivos y contenido de los programas, en cuanto a las particularidades que regulan la enseñanza de los deportes y las capacidades físicas objeto de estudio en el nivel superior.
- Dominar los procedimientos para derivar los objetivos.
- Planificar y evaluar el desarrollo de las habilidades motrices deportivas.
- Seleccionar adecuadamente, los ejercicios físicos para la clase, en correspondencia con los objetivos, la edad y el sexo.
- Dominar los métodos para desarrollar las habilidades motrices.
- Lograr identificar los errores cometidos por los estudiantes.
- Conocer los procedimientos organizativos y las formas básicas de organización de la clase.
- Conocer los procedimientos organizativos y las formas básicas de organización de la clase.

La competencia técnico-deportiva que posibilita:

- Mostrar el nivel adecuado de conocimientos sobre las reglas y el arbitraje de los deportes que se estudian en la Educación Superior.
 - Dominar las habilidades para planificar, organizar y desarrollar competencias deportivas a nivel de año, Carrera y Facultad
- La competencia investigativa que viabiliza:
- Identificar problemas que requieren de solución por la vía del trabajo científico investigativo, a partir del análisis sistemático de su práctica profesional y otros aspectos básicos de la metodología de la investigación.
 - Mostrar la continuidad entre la actividad científico-estudiantil desarrollada en la formación de pregrado y la actividad investigativa durante el posgrado.
- La competencia político-ideológica para:
- Identificar los principios de la Revolución, la política educacional y deportiva del país.
 - Desarrollar las potencialidades de la actividad física para el perfeccionamiento del trabajo político-ideológico con los estudiantes.

Además, el desempeño profesional del docente de Educación Física debe estar fundamentada en los requerimientos socioeconómicos y educativos del país (Guerrero y Posso, 2023), en los diversos retos que exige la sociedad y como este se adapta a ello (Cañadas et al., 2018), de manera integral, competente en el contexto social y el de las prácticas educativas (Moreno, 2017; Muñoz et al., 2017).

El proceso de formación académica es un componente de vital importancia para lograr desarrollarse en el ámbito educativo (Hortigüela et al., 2015; Guerrero et al., 2021), desenvolviéndose de una manera autónoma al impartir clases con sus alumnos (Castejón et al., 2018), al resolver los problemas complejos de su profesión y desempeñarse de manera efectiva en su ejercicio profesional (Rodríguez y Naranjo, 2016; Rodríguez-Torres et al., 2018; Marcillo et al., 2021), con un perfil crítico, reflexivo, innovador y desarrollando estilos de vida activos y saludables (Valladares y Posso, 2022).

1.1.2. Ecologías de aprendizaje y competencias digitales

El concepto de ecologías del aprendizaje tiene su origen en los sistemas biológicos, donde el conjunto de seres y elementos del contexto se relacionan e interactúan entre sí (Lima et al., 2016; Sevillano y Vásquez, 2013). La metáfora de ecología incursionó en la educación para tener una visión más amplia del aprendizaje (Looi, 2001), que ocurre en contextos formales e informales a lo largo del tiempo; alude a “un sistema abierto, complejo y adaptativo que comprende elementos que son dinámicos e interdependientes” (Brown, 2000, p. 19), que se interconectan bajo entornos de colaboración e interacción dinámicos para procesar y generar aprendizaje/conocimiento sin apartarse del medio en que ocurre (González-Sanmamed et al., 2020; Siemens, 2003).

Barron (2004) define una ecología de aprendizaje como “el proceso que se crea en un contexto particular para un propósito particular que me brinda oportunidades, relaciones y recursos para el aprendizaje, el desarrollo y el logro” (p.14). Para Romeu-Fontanillas y otros (2020) el concepto de ecología de aprendizaje se describe como motor de innovación en el desarrollo profesional docente.

En las ecologías de aprendizaje, la tecnología por sí sola no guía ni desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje, corresponde a los docentes asumir nuevos roles, la labor del docente en la educación digital es hoy más importante que nunca, se enfrenta al reto de adquirir nuevas competencias para una interacción horizontal con sus estudiantes, como guía, acompañante, gestor del aprendizaje que mantiene una actitud de indagación permanente, fomenta el trabajo en equipo e individual de manera creativa, crítica y tiene ante sí el reto de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes digitales (Islas, 2019; Viñals y Cuenca, 2016)).

Por lo mismo, es necesario tener una mejor comprensión sobre el significado y dominio de la competencia digital para orientar de la mejor forma los procesos pedagógicos para generar aprendizajes significativos a través de la interacciones entre docentes y estudiantes (Revelo-Rosero et al., 2019).

Ahora, conforme los docentes de Educación Física confrontan una serie de problemas complejos e inusitados como el manejo, procesamiento, acceso a la

información, conocimientos y comunicaciones (Cepeda, 2019), requieren de un conjunto más sofisticado y especializado de competencias que antes; los cambios son más imprevisibles y rápidos, la incorporación de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje, los dispositivos digitales exigen a los docentes desarrollar sus propias competencias digitales.

Las competencias digitales se posicionan como un instrumento que permite potenciar la consecución de actividades y tareas académicas de manera más eficiente; Martín (2008) las define como “la capacidad de las personas para utilizar adecuadamente las herramientas digitales para identificar, acceder, administrar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar los recursos digitales, construir nuevos conocimientos, expresarse a través de los recursos” (p. 159).

Por su parte, Flores y Roig (2019), refiriéndose a la competencia digital señalan que:

Es un tipo de competencia multidimensional y puede ser definida como la capacidad para movilizar aquellas habilidades y destrezas que permiten buscar, seleccionar críticamente, obtener y procesar información relevante haciendo uso de las tic para transformarla en conocimiento, al mismo tiempo que se es capaz de comunicar dicha información a través de la utilización de diferentes soportes tecnológicos y digitales, actuando con responsabilidad, respetando las normas socialmente establecidas y aprovechando estas herramientas para informarse, aprender, resolver problemas y comunicarse en distintos escenarios de interacción (p. 154).

Las competencias digitales incluyen conocimientos, habilidades y percepciones, es decir creencias, con fines de seleccionar, procesar y generar nuevos conocimientos (Alonso-Arévalo et al., 2020). Una de las competencias fundamentales es por ejemplo, saber utilizar los recursos digitales, poder seleccionar y gestionar entre la gran variedad de recursos digitales aquellos que de forma más efectiva se adapten y posibiliten concretar los objetivos de aprendizaje de los alumnos, a sus estilos de aprendizaje y a las condiciones del contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.

Las competencias digitales son elementos estratégicos en la formación de las personas, responden a los diferentes tipos de saberes: conocer, hacer, ser, convivir que conllevan a la capacidad de desplegar procesos mentales de manera pertinente y de forma funcionalmente interdependiente y entrelazada con las funciones potenciales de la tecnología (Badia, 2009; Castañeda, 2017).

Pero no solo comprender la formación de habilidades o destrezas en el conocimiento o utilización de las tecnologías, sino también tiene que ver con el cómo, cuándo y para qué usarlas (Oliva et al., 2014), en suma, el concepto de competencia digital va más allá del uso de software y hardware (Echenique, 2018) y del asunto de las habilidades y conocimientos del siglo XXI, consiste básicamente en seleccionar, identificar, procesar-generar información-conocimiento, incluyendo las tecnologías de información y comunicación.

Las competencias digitales, requieren del manejo y uso de ciertos lenguajes específicos como el textual, icónico, numérico, gráfico, sonoro para el tratamiento de la información y la comunicación, así como también exigen del conocimiento de los procesos de decodificación, transferencia para aplicar en distintas situaciones y contextos según sea el tipo de información, sus fuentes, calidad, lenguajes y soportes en bases de datos.

El desarrollo de las competencias digitales está en relación con los avances y desafíos tecnológicos que cada vez son más variados y complejos. En este contexto, las tecnologías como las redes de internet, telefonías satelitales-móviles, redes sociales, computadoras entre otros, vienen transformando las formas en que las personas se comunican, viven, trabajan, aprenden y se relacionan con las demás.

Los docentes de Educación Física vienen integrando significativamente la tecnología en los procesos formativos de forma sustitutiva y alternativa (Cabrera et al., 2022; Valencia, 2021), consistiendo básicamente en replicar las clases presenciales mediante el uso de herramientas como las videoconferencias y presentación de imágenes textuales.

El uso de las tecnologías de comunicación e información en el área de Educación Física es complicado, debido a que se requiere de espacio físico, materiales

disponibles, las interacciones cara a cara entre docente y estudiantes, no obstante; diferentes estudios señalan que, el uso de la tecnología en los procesos instructivos favorece la motivación del alumnado hacia las sesiones, tareas o acciones por concretar, afianza los conocimientos, mejora la satisfacción sobre la práctica y eleva los aprendizajes favoreciendo el logro de las competencias digitales (Gallego-Lema et al., 2019; Varela-Ordorica y Valenzuela-González, 2020).

Pero, por otra parte de manera paradójica los docentes de Educación Física señalan el escaso impacto de los recursos tecnológicos en la mejorar de los procesos didácticos (Casey et al., 2016), ocasionándose lo que Knight (2006) denominó cambio sin cambio, que implica la apertura hacia lo tecnológico, novedoso pero sin resultados satisfactorios en la mejora pedagógica y una verdadera transformación educativa (Ambrós et al., 2013; Saltan et al., 2017).

Estos hechos podrían estar vinculados a planteamientos escépticos o distópicos (Lupton, 2015), justificándose los modelos de inmersión digital, autodidactas y tecnocéntricos, con los que moldean la formación inicial del profesorado de Educación Física (Díaz-Barahona et al., 2019). Esta situación paradójica, hace que el profesorado de Educación Física para enfrentar el reto tecnológico y de las competencias digitales, necesita redefinir su rol y sus prácticas pedagógicas. En suma, asistimos a un desplazamiento del interés por lo tecnológico hacia lo pedagógico, fundamentalmente.

1.1.3. Características y componentes de las ecologías de aprendizaje

En el nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje en la era digital, ha surgido según diferentes fuentes, una nueva teoría que integra a otras, planteando retos y desafíos inéditos para la educación, con especial intensidad en el ámbito del desarrollo curricular, denominada indistintamente como ecología(s) de aprendizaje, ecosistemas de aprendizaje, redes de aprendizaje, cuyos elementos centrales están constituidos por las tecnologías y redes de información y comunicación, competencias digitales que posibilitan interacciones de aprendizaje sin límites de tiempo y espacio, fundamentalmente (Barrón, 2004; González-Sanmamed et al., 2020; Han y Ellis, 2020; Mayna et al., 2016; Sangrà et al., 2019; Sonllewa et al., 2019).

Las ecologías de aprendizaje se constituyen en alternativas de aprendizaje muy versátiles, capaces de responder a todo tipo de requerimientos de los usuarios de manera individual, adaptable y flexible, relativizando el espacio y el tiempo, formado por un conjunto de usuarios y componentes de las tecnologías de información y conocimiento que interactúan mediante flujos de información y conocimiento de manera formal e informal; siendo capaces de incorporar las herramientas emergentes para la gestión del conocimiento, así como retirar aquellas que queden obsoleta o que los usuarios no utilicen.

Los ecosistemas deberán ser capaces de soportar el incremento de la complejidad interna para ofrecer de forma transparente más funcionalidad y más sencillez a los usuarios (Llorens, 2014). García y García (2018), señalan que en los ecosistemas tecnológicos deben destacarse:

En primer lugar, los ecosistemas tecnológicos tienen una fuerte componente evolutiva basada en la integración de diferentes herramientas software capaces de evolucionar por separado y en conjunto con el fin de adaptarse a las necesidades cambiantes del contexto. En segundo lugar, las personas son un componente fundamental del ecosistema, no solo meros usuarios que interactúan con el sistema sino elementos que dirigen la evolución y funcionamiento del mismo (p. 152).

Coll (2013a), precisa que entre las características de las ecologías de aprendizaje están:

En primer lugar, la constatación de que el aprendizaje se produce, y se producirá cada vez más, a lo largo y a lo ancho de la vida. Segundo, en este nuevo escenario el aprendizaje está, y estará cada vez más, modelado por las TIC digitales, y más concretamente por las tecnologías digitales de la información y la comunicación con conexión inalámbrica, móviles y ubicuas, las conocidas como WMUTE –Wireless, Mobile and Ubiquitous Technologies. Tercero, el aprendizaje se orienta, y se orientará cada vez más, a la adquisición y dominio de habilidades y competencias genéricas y transversales que permiten seguir aprendiendo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (p. 157-158).

Además, para Coll (2013b, p.147), desde el punto de vista curricular las ecologías de aprendizaje, poseen cuatro características:

La importancia progresiva de aprender a lo «largo» y «ancho» de la vida, así como la creciente tendencia al desarrollo del aprendizaje en espacios ajenos a la educación reglada y formal.

El valor de la trayectoria individual de aprendizaje como medio para acceder a la sociedad de la información y el conocimiento en esta, esto proviene como consecuencia de las oportunidades que ofrecen las TIC y la gran variedad de espacios y actores educativos.

La adquisición de competencias transversales para aprender a aprender, buscar y crear las circunstancias para aprender en escenarios y entornos diversos.

El progresivo aumento del deseo de desarrollar un aprendizaje personalizado es la característica más visible en estas nuevas ecologías del aprendizaje.

Ahora bien, durante el confinamiento, la función docente y la formación en competencias digitales han constituido una manera distinta de operar en las interacciones formativas, a través de la incorporación de las TIC que se han convertido en la gran aliada a hora de comunicarnos, informarnos, formarnos y por último la posibilidad de elegir el tipo (Soy-Muner, 2020) y por último, la posibilidad de elegir el tipo de actividades de entre las propuestas que mejor se adapten a sus preferencias cognitivas, ofreciendo plazos de entrega flexibles (Del Moral y Villalustre, 2015).

Los componentes de las ecologías de aprendizaje explicitados por (García-Holgado y García-Peñalvo, 2018) son:

En primer lugar, los ecosistemas tecnológicos tienen una fuerte componente evolutiva basada en la integración de diferentes herramientas software capaces de evolucionar por separado y en conjunto con el fin de adaptarse a las necesidades cambiantes del contexto.

En segundo lugar, las personas son un componente fundamental del ecosistema, no solo meros usuarios que interaccionan con el sistema sino elementos que dirigen la evolución y funcionamiento del mismo (p. 668).

Una perspectiva ecológica de acuerdo a Jackson (2013, p. 140), tiene por sustento los siguientes valores:

El valor conceptual, que ofrece la noción de comprender los propios procesos dinámicos de aprendizaje y diferenciar los distintos elementos de la ecología construida (recursos, escenarios, experiencias, intención, motivación, facultad y conexiones sociales), relacionados en un proceso de desarrollo.

El valor práctico para el estudiante, se refiere a la estimulación del desarrollo del aprendizaje que los vincula con otras personas, ambientes y situaciones de forma integral, haciendo uso de sus vidas y recursos; valor práctico para el docente, es que anima a valorar de forma holística los procesos propios de aprendizaje, considerar cómo manejan su propio aprendizaje para ampliarlo a través de nuevos desafíos y proyectos; el valor político, se refiere a la comprensión de qué “saber aprender” y el desarrollo continuo a lo largo de la vida es un asunto político y educativo.

El valor de la educación para toda la vida significa estimular a los estudiantes a ser reflexivos de sus ecosistemas de aprendizaje, los procesos que desarrollan para aprender y desenvolverse en los diversos espacios y situaciones que atravesarán en sus vidas.

Teniendo en cuenta la obtención y construcción del conocimiento y los aprendizajes, Fernández y Martínez (2018, p. 148), establecen cuatro dimensiones de las ecologías de aprendizaje:

Ecologías personales: refiriéndose al complejo proceso contradictorio y discontinuo de la reconstrucción de la subjetividad, la mutua transformación del carácter individual y grupal, a cívica socialización por medio a las TIC, organización de un escenario público y la presentación social y política del Yo; ecologías comunitarias: observa lo comunitario como enseñanza. En esta la insatisfacción e

incertidumbre median la acción, las creaciones de desarrollo colaborativo adquieren importancia, mostrando la inconformidad ante la deficiencia de las estructuras establecidas, buscando la redefinición de lo institucional, la toma de decisiones y liderazgo; ecologías de recursos/medios: se refiere al aumento de recursos, las relaciones que establece los recursos entre sí; ecologías de saberes: permite reinterpretar y avanzar hacia otra concepción de la educación, donde sean reconocidos los saberes de actores y comunidades (Salinas, 2013), nuevas formas de educación y las habilidades blandas (Rivas, 2019).

1.2. Antecedentes

Son excepcionales los trabajos que han permitido aproximarse a temáticas como las creencias, percepciones, interacciones comunicativas, imaginarios, prácticas simbólicas y otras en relación a los complejos entramados de significaciones que definen las subjetividades de los individuos (Patiño y Rojas, 2009). Hernández-Álvarez y otros (2010) señalan categóricamente que, el desempeño y actuar de los docentes de Educación Física, está condicionado por las creencias y concepciones que ellos mismos tienen respecto al rol que cumple la Educación Física en la sociedad actual; enfatizan que las creencias de los docentes son determinantes en la toma de decisiones curriculares y concreción de los objetivos.

En el mismo sentido, Contreras (2010) asume que las creencias son elementos fundamentales que estructuran el conocimiento profesional docente, forman parte de su estructura cognitiva que se despliegan como acciones y decisiones en torno a la práctica pedagógica y por consiguiente, se puede precisar que “en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan” (Clark y Peterson, 1990, p. 445).

Los antecedentes teóricos existentes sobre ecosistemas de aprendizaje involucran como elementos fundamentales de su composición a la incorporación de tecnologías y redes de información y comunicación, así como el desarrollo de las competencias digitales para generar interacciones de aprendizaje sin límite alguno en el tiempo como en el espacio (Barrón, 2004; Gonzáles-Sanmamed et al., 2020; Han y Ellis, 2020; Mayna et al., 2016; Sangrà et al., 2019; Sonllewa et al., 2019).

En este sentido, los recientes trabajos de investigación llevados a cabo durante la

coyuntura de pandemia COVID-19 a través de la educación no presencial, en el área curricular de Educación Física señalan entre sus resultados que, hasta el momento es poco efectiva, motivadora y de difícil ejecución (Bocaz et al., 2021).

Una de las principales características de la asignatura es la exigencia de la cercanía entre docente y estudiante, una interacción permanente que se ha visto directamente alterada por la modalidad de las clases a distancia (Andrades et al., 2021); sin embargo, uno de los mayores problemas explicitados en distintos estudios de tesis, viene a constituir la escasa formación de los docentes de EF en competencias digitales y manejo de las tecnologías de información y conocimiento.

Apaza y Aquino (2019), refiriéndose a los docentes de EF, atribuyen a que éstos muestran una clara ausencia de conocimientos para aplicar las tecnologías de información y comunicación o como remarcan Andrades y otros (2021), al señalar que los docentes no cuentan con gran dominio ni con capacitaciones necesarias sobre el manejo de las TICs; situación que implica a las limitaciones de formación tecnológica recibida durante la formación inicial (Barahona, 2012); al requerimiento de mayor tiempo y recursos.

Las mejores prácticas de educación virtual requieren de una ingente cantidad de horas para diseñar e implementar adecuadamente un curso de formación no presencial (Juanes y Rodríguez, 2021); y también a que los docentes consideran que utilizar TIC en el contexto educativo es un problema, debido a que el confinamiento y la no presencialidad generan una retroalimentación más lenta entre estudiantes y profesores, en comparación a lo que se produce en condiciones educacionales normales (Ferrada et al., 2021).

Pero también existen trabajos anteriores que de ser tomados muy en cuenta en la coyuntura actual, resultasen significativos para el trabajo docente en Educación Física, así se tiene el de Castellanos y Yaya (2013), Cerdá (2001) que orientan a prestar mayor atención a las interacciones docente-alumno, las condiciones y el contexto durante las actuaciones pedagógicas en las actividades diarias de carácter procesual, orientadas por el currículo.

Otros como Escartí (2010) indican que se debe ir por una mayor conexión entre EF y tutoría, aplicándose de manera transversal en el currículo para hacer posibles mejoras en los comportamientos disruptivos y aumentar las actitudes relacionadas con la

responsabilidad.

Sin embargo, una considerable posición de diferentes autores es entrelazar la Educación Física con lo social y emocional para favorecer la convivencia aprovechando la alta interactividad y el carácter emocional de la actividad física, deportiva que permite desarrollar diferentes valores personales, sociales, sentimientos y necesidades de los compañeros poniendo en práctica habilidades para liderar, cooperar en la consecución de las metas y ayudar a los demás (Courel et al., 2019; Martinek, 2012; Meléndez y Martinek, 2015), pero también para escuchar, ser empático, respetuoso a los derechos y estar abierto a la negociación en los conflictos (Escartí et al., 2006; Jiménez y Durán, 2004).

Inusitadamente, todo el sistema convencional de las estructuras de organización, funcionamiento y gobierno de las universidades, han sido derribadas, por la irrupción y propagación de la COVID-19, que simultáneamente, configura y acentúa el desarrollo de la sociedad digital, acelerando los flujos de conectividad global y convergencia tecnológica, fundamentalmente.

Hasta hace poco para algunos, el quehacer universitario se dirigía a la búsqueda de la verdad universal e intemporal, tenía una relación directa con las concepciones sobre el conocimiento universal (Barnett, 2005); se mostraba resistente a pensar en nuevas formas de diseño y efectividad de la práctica del desarrollo educativo; permanecía cautiva en los viejos paradigmas: aceptar cambiar para continuar siendo los mismos; se creía que había un lugar y tiempo específicos para tratar el conocimiento, con prevalencia del modelo de enseñanza tradicional, la clase magistral y la falta de conocimiento pedagógico experto (Amundsen y Wilson, 2012; Canales y Hernández, 2019).

Hoy nada permanece invariable, todas las sociedades y formas de organización universitarias han sido sacudidas por la complejidad de los cambios coyunturales que cada vez, acrecientan el riesgo y la incertidumbre, atravesando todos los espacios y tiempos. Todas las sociedades se encuentran trastocadas por redes de comunicación digitalizada en todas las esferas de la vida política, social, económica, de relaciones personales, denominada inicialmente por Castells (2006), como la sociedad red, que se articula por estructuras continuamente conectadas, descentralizadas y abiertas, sin restricciones de distancia, volumen y tiempo.

Se trata de épocas de la sociedad digital, de rápidos cambios, dependencias globales y complejas, situaciones inciertas y de riesgo como posibilidad futura de ciertos acontecimientos y procesos (Beck, 2008; Chávarro, 2018; Negroponte, 1995; Orlova et al., 2018), gestionados por proyectos orientados a la reingeniería social de enorme calado (Pérez-Tornero, 2005), con gran impacto en el desarrollo de los pueblos y de manera particular en la formación de los nuevos ciudadanos y la concepción e implementación de políticas educativas institucionales, fundamentalmente.

El profesorado en general, como el de Educación Física en particular, es uno de los pilares centrales en la calidad, gobierno y funcionamiento de las organizaciones de educación superior, particularmente en la pertinencia y el valor de la enseñanza universitaria (González-Sammaned et al., 2018). Empero, la función docente es la más devaluada, reflejándose incluso en el lenguaje formal y la normatividad que hacen referencia a “carga” docente, para señalar el trabajo de la docencia en sí (Reboloso y Pozo, 2000).

Esta disminución de la legitimidad en el desempeño del rol docente en general, no sólo afecta a una individualidad, sino representa la pérdida del valor social de la institución (Barbero, 1999), de la universidad, sin perfiles adecuados de los docentes, la universidad estará impedida de concretar sus metas.

Corresponde al profesorado universitario, adaptarse e incorporar una serie de competencias para diseñar los nuevos escenarios y desafíos de la función docente que les permitan atender las demandas impuestas por los nuevos paradigmas (Aguilar, 2016; Montes y Suárez, 2016).

El ejercicio de la docencia de la Educación Física es compleja, cada vez más exigente, cambiante y diversa. En este contexto, la tradicional frase: “los profesores enseñan tanto por lo que saben, como por lo que son”, vuelve a convertirse en el centro de la discusión y desafío por resolver. El asunto del “profesionalismo” en el ejercicio de la docencia, se constituye en un nuevo enfoque para la instancia universitaria.

Tardif y Canton (2018, p. 151), señalan: “¿Será preciso formarse como docente para poder ejercer la docencia? Así parece entenderse en todos los niveles de la enseñanza, excepto en la universidad”.



Ser consciente de lo que uno mismo es y sentirse preparado para realizar adecuadamente, conforme a las expectativas con las que desarrolla su trabajo o función, se traduce en un componente clave, para la construcción de la identidad profesional (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Afirman Coll y Falsafi (2010, p. 18), “por la razón que sea, la identidad ha terminado por adquirir una posición central”, en las agendas de diferentes disciplinas e instancias; la comprensión de la identidad profesional docente, se ha acrecentado en las últimas décadas, en todos los espacios y niveles educativos por su influencia en la práctica profesional y la manera cómo afecta en los diversos contextos escolares (Avraamidou, 2016; Gajardo-Asbún, 2019; Nghia, L.H. y Tai, N., 2017).

La actividad profesional docente generalmente, se ha definido a partir de los discursos relacionados con las características del trabajador (Lenuta et al., 2013), como el “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una categoría social, la de los profesores” (Gysling, 1992, p. 12), los rasgos diferenciadores de la identidad docente no permanecen perennes, son inacabados, en permanente construcción (Prieto, 2019).

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Identificación del problema

La coyuntura actual y el confinamiento de las personas provocado por la diseminación de la pandemia COVID-19, ha cambiado los procesos educativos presenciales por las no presenciales. El desarrollo curricular de la Educación Física (EF) en este período, pasó de la noche a la mañana a la incorporación inmediata y obligatoria de las tecnologías de información, conocimiento (TIC) y constitución de las ecologías de aprendizaje; de este modo, la tecnología en este contexto educativo especial se constituye en la única vía para mantener la función física, la salud mental (Chen et al. 2020), el desarrollo y vigencia del área curricular de EF.

Diferentes estudios señalan que, la incorporación de la tecnología en los procesos educativos ha cambiado las formas de enseñar y aprender, no obstante; la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en los procesos pedagógicos es escasa en la EF, el profesorado hace poco uso de las TIC, es un cambio sin cambio (Díaz, 2018).

Resulta complejo y contradictorio, aún no se ha concretado en el desarrollo efectivo de las actividades de aprendizaje (Aubusson et al., 2016), permanecen distantes de los entornos de aprendizaje y existen múltiples factores que impiden su uso (Díaz, 2015; Wyant y Baek, 2018) se confirma la existencia de barreras de generalización y utilización; situación que por ahora, implica más expectativas que resultados para los docentes de EF, en particular (Casey et al., 2017; Robinson y Aronica, 2015).

No obstante, existen también antecedentes que ponen en evidencia el valor de la tecnología inmerso en los procesos educativos, al convertirlo en sustento, herramienta para alcanzar aprendizajes significativos y de calidad (Mujica, 2020), que dependen de la toma de decisiones, entrenamiento y actuación docente en entornos ecológicos de

aprendizaje digital.

Vinet (2019), refiriéndose al diseño y desarrollo de las clases virtuales o ecosistema tecnológico señala que, metodológicamente los docentes recurren a las siguientes estrategias en orden decreciente: estrategias de exposición didáctica, estrategia de diálogo mediado por el intercambio y la producción colaborativa; en fin, las TIC en el entorno educativo, conforme concluye Garay (2015), “ayudan a maximizar los procesos de comunicación de acceso a la información, mediante herramientas que permiten el acceso a contextos distintos, que antes solían tomarse como barreras tanto por espacio como por tiempo” (p. 112).

Finalmente, tenemos resultados de estudios como el de Ayuque (2018), refiriendo que, “es fundamental sensibilizar a los docentes en la importancia que tiene el trabajo colaborativo y las comunidades de aprendizaje en fortalecer el trabajo pedagógico y el compromiso de mejorar los logros de aprendizajes” (p.31); considerando que, la información y alfabetización informacional influye en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes (Vellón, 2018).

En relación a las percepciones o creencias que poseen los docentes, Serrano (2018) señala que “los resultados evidencian que tienen mayormente percepciones favorables hacia las TIC, con acentuación de las competencias digitales de información, comunicación, creación de contenidos y resolución de problemas” (p. 50) y Moreno (2019) concluye que:

En la actualidad aún hay docentes quienes piensan que el ser competente digital implica solamente el uso de las diferentes herramientas digitales de manera adecuada, más que involucrar estas en los procesos de enseñanza aprendizaje para innovar en el aula y motivar a sus estudiantes a aprender de maneras distintas a las tradicionales (p. 111).

2.2. Definición del problema

El estudio queda definido a través de una pregunta general y preguntas específicas de la siguiente manera:

Pregunta de Investigación

¿Cómo son las creencias sobre ecologías de aprendizaje referidas al área curricular de Educación Física desde la perspectiva de los participantes de maestría en Ciencias del Deporte de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, que desarrollan alternadamente actividad docente y académica en el período de la pandemia COVID-19 2020?

Preguntas Específicas

¿Cómo se perciben las interacciones entre docentes y estudiantes que conforman ecologías de aprendizaje en la asignatura de Educación Física y como deberían ser estas interacciones según cada particularidad de creencias pedagógicas?

¿Cómo son las creencias pedagógicas respecto a las competencias digitales e incorporación de recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física?

2.3. Intención de la investigación

Es propósito comprender desde la perspectiva cualitativa de investigación acerca de las creencias predominantes respecto a las ecologías de aprendizaje en las prácticas pedagógicas que asumen los docentes de Educación Física participantes de la maestría en Ciencias del Deporte, Universidad Nacional del Altiplano, durante los procesos formativos no presenciales, en una coyuntura de pandemia COVID-19.

La relevancia del área curricular de Educación Física y la educación en general está siendo cuestionada en relación a las nuevas necesidades y exigencias inusitadas de la sociedad del siglo XXI, en donde la mayoría de las escuelas, especialmente en los países en desarrollo, ofrecen a sus estudiantes experiencias de aprendizaje homogeneizadoras al estilo del siglo XIX (Chiape et al., 2020). En nuestro contexto, aún se desconoce sobre resultados de investigación desarrollados en tiempos de COVID-19, en el área de EF.

En estas circunstancias, han sido los propios profesionales de la educación que transitan por el día a día, conviviendo con los éxitos y fracasos en el desarrollo de la educación no presencial de la EF, los que nos ofrecen una visión más precisa del estado en el que se encuentra actualmente el área de EF. Hernández-Álvarez y otros (2010)

categoricamente señalan que, el desempeño y actuar de los docentes de EF, está condicionado por las creencias y concepciones que ellos mismos tienen respecto al rol que cumple la EF en la sociedad actual; enfatizan que las creencias de los docentes son determinantes en la toma de decisiones curriculares y concreción de los objetivos.

2.4. Justificación de la investigación

Los resultados del presente estudio permitieron aproximarse desde la subjetividad interna de los docentes de Educación Física, hacia la comprensión de sus creencias pedagógicas referidas a la incorporación de las tecnologías de información y comunicación, recursos tecnológicos y adopción de nuevas formas de interacción educativa a través de las denominadas ecologías o comunidades de aprendizaje; posibilitando contribuir, desde la percepción académica (estudiantes de maestría último ciclo) y profesional (docentes en ejercicio) de los docentes de Educación Física, a la mejora permanente de las actuaciones pedagógicas y decisiones a tomar en cuenta para definir los procesos formativos en la coyuntura actual desde la Educación Física.

2.5. Objetivos

2.5.1. Objetivo General

Comprender las creencias sobre ecologías de aprendizaje referidas al área curricular de Educación Física desde la perspectiva de los participantes de maestría en Ciencias del Deporte UNA-Puno que se desempeñan como docentes y estudiantes de maestría en el período de la pandemia COVID-19, 2020.

2.5.2. Objetivos Específicos

- a. Interpretar las creencias pedagógicas respecto a cómo son las interacciones entre docentes y estudiantes que conforman ecologías de aprendizaje en el área curricular de Educación Física.
- b. Describir las creencias pedagógicas sobre las competencias digitales docentes y la incorporación de los recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Acceso al campo

Esta investigación por su naturaleza cualitativa siguió un procedimiento inductivo para comprender el sentido otorgado a las narraciones o experiencias de vida humana, en su propio contexto (Corbetta, 2003), permitiendo encuentros entre quien investiga y los informantes al compartir espacios académicos y laborales que contribuyeron a concretar la información requerida y así interpretar los sentidos y acciones narrados por los participantes a partir de sus propias experiencias (Bolívar et al. 2001).

El procedimiento adoptado para interactuar con los informantes fue a través del modo sincrónico, mediante la plataforma Google Meet. No hubo mayores inconvenientes para cumplir con las actividades previstas en el estudio y cabe destacar la adhesión y apoyo de los participantes del estudio (la autora y los informantes comparten el último ciclo de estudios en la maestría en Ciencias del Deporte, Universidad Nacional del Altiplano).

3.2. Selección de informantes y situaciones observadas

Los informantes en número de 14, fueron seleccionados a partir de los criterios: aceptación voluntaria para participar del estudio; consentimiento informado; ejercicio de labor docente en Educación Física durante el año escolar 2020; estudiante regular de la maestría en Ciencias del Deporte UNA-Puno; contextos educativos diversos (los informantes deben pertenecer a realidades heterogéneas). Bajo estos criterios, los procedimientos muestrales y las situaciones observables no fueron contempladas

3.3. Estrategias de recogida y registro de datos

Entre las estrategias implementadas para acceder al recojo y registro de información, estuvo:

Concretar el consentimiento de los informantes para participar del estudio.

Hacer de conocimiento y solicitar las facilidades requeridas a la Maestría en Educación, Universidad Nacional del Altiplano respecto a la realización del trabajo de investigación.

Coordinar individualmente con los informantes para establecer un cronograma de entrevistas por vía virtual; elaborar un guion de preguntas para conducir las entrevistas.

Prever y disponer de los medios necesarios para concretar las entrevistas.

Antes de iniciar con las entrevistas informar a los participantes sobre los propósitos del estudio.

Inicio de las entrevistas de manera natural (la entrevistadora asumió los roles de autora del trabajo y compañera de estudios de los informantes) y dinámica.

Control de los tiempos; manejo asertivo de las entrevistas; finalización cordial de la entrevista.

Además; para consolidar la información fue posible realizar un plenario con la participación de todos los informantes, coordinándose con la docente del último curso (Calidad y Acreditación) de la maestría en Ciencias del Deporte de la Universidad Nacional del Altiplano.

3.4. Análisis de datos y categorías

Se recurrió a la técnica del análisis de contenido, transcurriendo de acuerdo a Krippendorff (1990) por 03 procesos: determinación objeto de análisis, definición de categorías/codificación y análisis/interpretación.

Las categorías de análisis definidas fueron:

- a) Creencias de los docentes de Educación Física respecto a interacciones didácticas entre docente-estudiantes integrantes de las ecologías de aprendizaje



en procesos formativos virtuales en el área curricular de Educación Física.

b) Percepciones de los docentes de Educación Física respecto a las competencias digitales en procesos formativos no presenciales en el desarrollo del área curricular de Educación Física.

La presentación de la sección comienza con una explicación general de la estrategia metodológica adoptada en el trabajo. La metodología comprende los aspectos siguientes:

En el acceso al campo, se informa acerca de los procedimientos formales e informales para acceder a los escenarios estudiados, los permisos solicitados para ello, las dificultades encontradas y el modo en que fueron sorteadas. Asimismo, da cuenta del período de tiempo durante el cual se realizó el estudio. En caso de que el investigador haya actuado como participante en el contexto estudiado, debe definir su rol y cómo llegó a desempeñarlo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se ofrecen a continuación son producto de la utilización como instrumento de investigación, la entrevista en profundidad. Entre las preguntas formuladas en la guía de pautas se registró el siguiente contenido: Al leer el texto: nuevo rol docente de Educación Física en contextos de confinamiento y procesos formativos no presenciales: ¿cuáles son las ideas que se le vienen a la mente? ¿qué concepto u opinión tiene sobre el rol docente de EF?; ¿cómo y dónde por lo general se enseñaba EF antes de la pandemia y cómo es ahora?; ¿puede entenderse la enseñanza-aprendizaje de la EF fuera de los espacios físicos y exenta de interacciones físicas entre estudiantes y profesores?; ¿actualmente, qué aspectos del desempeño docente de EF han sufrido los mayores cambios según su percepción? ¿por qué?; ¿cuál fue el soporte principal o medios que le ayudaron a planificar, ejecutar y evaluar la enseñanza-aprendizaje de la EF en la modalidad virtual y en tiempos de pandemia?; ¿el aprendizaje del alumno así como la labor docente tienen algo que ver con el contexto territorial, lugar y condiciones en el que se encuentra su institución educativa?; ¿qué aspectos se requieren cambiar o incorporar en el trabajo curricular de la EF?; ¿cuáles deben ser los nuevos roles que deben asumir los docentes de EF?.

Estas interrogantes dependiendo de la oportunidad y situación entre las interacciones comunicativas, fueron complementadas entre otras, con repreguntas como: ¿al opinar en ese sentido, puede detallar un caso concreto o dar un ejemplo?; ¿por qué estima que es muy importante esa idea o acción? ¿es posible concretarlo y cómo?.

Es necesario también señalar que, los resultados se generaron en base a los principios de la investigación cualitativa, cuidando la correspondencia y consistencia entre los datos recogidos y la realidad o contexto estudiado (Lincoln y Guba, 1985), generándose un proceso inferencial de abducción (Peirce, 2002), para una mejor explicación,

argumentación e interpretación de los corpus de información que se presentan a continuación:

4.1. Percepción de interacciones didácticas docente-estudiantes en ecologías de aprendizaje

Los docentes perciben que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física (EF) son ineludiblemente interaccionales, para generar situaciones de aprendizaje esperados; por su naturaleza señalan, la asignatura de EF ha estado mediada siempre por interacciones o encuentros cara a cara entre docentes y estudiantes; no obstante, en los nuevos procesos didácticos no presenciales, provocada por la pandemia del COVID-19, estas interacciones han sido muy afectadas que motivan una preocupación permanente y constituyen un asunto no resuelto para reorientar o definir los nuevos escenarios, situaciones y ecologías de aprendizaje de la Educación Física:

No puedes imaginarte Educación Física, sin actividades prácticas cara a cara con tus estudiantes, quiérase o no se quiera (11); las actividades físicas que tienen que ver con el uso del cuerpo son bastante prácticas que te exigen de la participación de ambos tanto profesor como alumno (5); ahora (tiempos COVID-19), todo es virtual, ya no se sabe qué hacer, cómo practicar los movimientos corporales, la iniciación deportiva, recreación, todo eso, lejos de tus alumnos, fuera de tu institución educativa (3); no es lo mismo desarrollar una clase desde un celular o laptop, como cuando estás en un campo, patio, espacio deportivo (12); los chicos no están muy atentos a las indicaciones que haces virtualmente, pierden motivación, interés y se desconectan de la clase (8); A veces, es frustrante no poder conectarte y no llegar como tú quieres y especialmente no lograr tus aprendizajes (4); todavía no hemos aprendido a desarrollar los aprendizajes colaborativos en Educación Física, acá cada quien desarrolla como mejor puede hacerlos, pero no intercambias experiencias con otros colegas y ver cómo han resuelto sus problemas (6).

De acuerdo a los resultados obtenidos, las interacciones docente-estudiante en los procesos didácticos de la EF de manera virtual, son cada vez más desiguales, el docente es el único que tiene las iniciativas y define las actividades de aprendizaje, generándose mayor dependencia y autoridad de parte del docente:

Nos encontramos en una situación donde únicamente los profesores decidimos sobre lo que harán tus estudiantes (5); es difícil ubicar a los alumnos, otros ni celular tienen, entonces cómo podrían participar? (2); antes los estudiantes podían participar, intervenir en el desarrollo de sesión de clase, ahora sólo les gusta que les digan qué deben hacer nada más, están esperando instrucciones nada más (7); es el profesor que planifica su clase, ahora ni siquiera los especialistas de la UGEL te dicen cómo debes hacer la planificación y evaluar tus clases, nadie te orienta ni te asesora (14); conscientemente yo no sé qué hacen al otro lado de la pantalla, sólo se observan iniciales o figuras, pero no los veo a los alumnos, tampoco hay forma de exigirles, pero pongo mejor empeño para que ellos hagan lo mismo y tengan buenos resultados en los aprendizajes (1).

Este encuentro docente-estudiante desequilibrado no solo impacta a las interacciones pedagógicas, sino alienta las desigualdades y diferencias a las que la escuela debe enfrentar para contribuir a la construcción de una sociedad cada vez más democrática.

Los docentes de Educación Física, atribuyen que las interacciones con sus estudiantes se van definiendo por caracteres marcadamente abstractos, a partir de la elaboración de instrucciones que son transmitidos obligatoriamente por medios como el WhatsApp, plataformas virtuales u otros que excluyen por completo el lenguaje corporal y las interacciones presenciales con los estudiantes, llegando a convertirse una interacción de enseñanza-aprendizaje en un proceso en diferido:

Osea, sin antes las clases se vivenciaban entre profesor y alumnos ahora, estas clases se dan en diferido, me explico: uso WhatsApp por ejemplo, ahí dejo las actividades o la grabación de la clase, entonces lo que hacen los alumnos es, ver estos mensajes y tratar de cumplir con las actividades, después de lo que actuaste como profesor, eso es para mí educación en diferido (9). No hay otra alternativa, el WhatsApp y la contratación de una radio local, es lo que usamos para cumplir con el avance de nuestras sesiones (1); todo es a base de instrucciones que preparas para el alumno, teniendo siempre en cuenta el logro de aprendizajes que se debe alcanzar (13); traté de que en mis clases sincrónicas estén presente todos los alumnos, pero no se puede, además, en los otros cursos no hacen de esa manera, los chicos parecen desmotivados y no te cumplen (2).

Estas acciones son asumidas por los docentes, generalmente; se carece de políticas educativas específicas y la implementación de tecnologías y medios requeridos para sostener adecuadamente las ecologías de aprendizaje, según contextos particulares.

La cadena de relaciones didácticas emprendidas entre el docente y sus estudiantes en una ecología de aprendizaje en el nivel comunicativo-afectivo, organizativo de control y evaluación, según los docentes de EF están en riesgo.

Las interacciones afectivo-emocionales en el área de EF se han disipado, en una coyuntura donde es fundamental la colaboración desde la EF no sólo para asegurar el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino también en la formación emocional-afectiva para el desarrollo integral de la personalidad humana:

No hay encuentro con los alumnos, algunos al parecer han dejado los estudios, cómo saber cuáles problemas están sopesando (2); el carisma, el cariño que tengas con ellos (estudiantes), es la base para que ellos se motiven por el curso de EF (9); ahora todos están por su lado, incluso nosotros (docentes) no nos comunicamos mucho ni sabemos dónde ni cómo están (13); piden informes sobre labores realizadas para tus pagos mensuales, pero no hay una forma de control y seguimiento administrativo o de cómo se realiza la evaluación del aprendizaje de los alumnos (7); ser profesor de Educación Física es estar en contacto permanente con los alumnos, estar atento a lo que hace cada uno y sobre todo tener mucha empatía con los alumnos, ahora a quién alentamos, le damos una palmadita y le decimos muy bien!, todo esto no se puede hacer, cómo puedes expresarles el afecto, alentarlos y corregirlos a tiempo de forma oportuna (10).

Sin embargo, entre los docentes de EF prevalece la creencia de considerar a la obesidad como uno de los mayores impactos de la fragilidad y ausencia de interacciones didácticas dinámicas y prácticas entre docentes y estudiantes.

Las cuarentenas o encierro en los hogares como una de las medidas adoptadas ante la diseminación de la pandemia COVID-19, según versiones de los docentes implican, inactividad física en todos los grupos etarios y al no contar con pautas estructuradas de ejercicio individual o grupal que ponga en movimiento el cuerpo, una de las consecuencias negativas más inmediatas es la obesidad que afecta de múltiples maneras a la vida física, mental y actitudinal de las personas en general:

Caminar, correr, saltar, bailar, nadar, etc. son formas de actividad física que benefician a la mejora de tu salud, pueden incluso prevenir enfermedades, ahora; en la cuarentena cuando más lo necesitas, no puedes hacerlo, es fatal (10); en este tiempo trabajas más horas que antes pero sin moverte, los músculos están en reposo y cada vez aumentas de peso (4); al restringirse las actividades físicas estamos más propensos a engordar y eso puede traer enfermedades cardiovasculares, depresión, baja atención y otros muchos males (12); está claro que tanto los docentes como los estudiantes ahora no desarrollan actividad física como antes, especialmente en las ciudades no salen a caminar, realizar ejercicios, deportes porque están encerrados y han subido de peso (12); esto que llamamos desarrollo de la corporeidad, ha sido afectado seriamente, las actividades psicomotoras dirigidos al movimiento del cuerpo han quedado en segundo plano, necesitamos urgentemente pautas para desarrollar esto a nivel individual como grupal (1).

Por otra parte, los resultados develan que, los roles desempeñados tradicionalmente por los docentes de EF, en el contexto de la pandemia COVID-19, han mutado hacia formas cada vez más complejas e inestables, modificándose las percepciones pedagógicas, las interacciones didácticas y los escenarios habituales de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EF, para el que ninguno estaba preparado:

Pensar que la Educación Física se haría desde la casa sin salir, no estaba en mi mente (2). Quedé en la nada, no sabía qué hacer (1). En muchos casos se tuvo que improvisar, se requería del manejo de medios tecnológicos (7). No había tiempo para reorganizar los planes ni había apoyo institucional y tuve que ingeniármelas (4); nadie se esperaba que esto podía pasar: realizar Educación Física desde cualquier lugar, sin estar presente ante tus alumnos, ni contar con un espacio físico, para esto no teníamos preparación, teníamos título profesional pero no podías actuar como un profesional cabal de la Educación Física, todo había cambiado y todo era diferente a lo de antes (14); decir que el alumno era el centro de la enseñanza, ahora éste estaba ausente, pienso yo que nosotros los profesores hemos tomado su lugar, nos hemos convertido en los más importantes de la asignatura de Educación Física y no tanto los alumnos (3); se criticaba mucho por ejemplo en los Congresos que los profesores de Educación Física nos parecíamos muchos a los entrenadores deportivos porque

ellos solamente daban muchas instrucciones y esperaban siempre buenos resultados, ahora tal cual, solo es posible en la virtualidad asumir instrucciones, practicamos más instrucciones que otras estrategias de enseñanza (14).

Las soluciones a las respuestas y preocupaciones diarias de los docentes no estaban en la teoría, en la experiencia profesional, en las políticas de Estado, ni en ninguna parte, los postulados y enfoques de la pedagogía aún no los contemplaban; no obstante, simultáneamente los docentes atravesaban por sentimientos contradictorios de valoración consigo mismo, entre lo que es y lo que debiese ser:

En el pregrado como aquí en la maestría no hubo ningún curso del plan de estudios que nos prepare a los docentes de Educación Física para estas irrupciones, así están llamándolo los especialistas a esta nueva realidad educativa, por esto mismo, no teníamos experiencia ni formación teórica como base para hacer frente a estas nuevas situaciones vividas desde la pandemia COVID-19 (2); en momentos llegué a pensar que no tenía suficiente formación profesional para ser un profesional de Educación Física, me vi como despojado de todo lo que sabía y hacía, las teorías no servían de mucho, ni teníamos las condiciones para acceder y manejar la nueva tecnología, ha sido frustrante, especialmente al inicio (7); el Estado a través del Ministerio de Educación o las UGEL han estado como ausentes no tenían políticas ni planes de contingencia a la mano para nosotros (2).

Concebir la enseñanza de la Educación Física, sin el espacio físico, recursos y la necesaria presencialidad del binomio docente-estudiante en la practicidad de la actividad física, es poco probable según los docentes, se cumpla el proceso de interacciones entre docente y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

La Educación Física es muy diferente, necesita de un lugar de trabajo y materiales diferentes a las de las otras áreas curriculares (3). Las instrucciones por radio o por celular no son efectivas, ¿cómo saber si en verdad los alumnos aprenden? (6). Las TIC han sido pensadas para una educación presencial, poco aportan a una vida activa (8). La EF es actividad física real, no se puede pensar la EF sin las prácticas deportivas y motrices (5-SC). El enfoque te lo dice todo, hacia dónde debes ir (9); acepto que en todas las demás asignaturas la educación virtual puede ser una opción para reemplazar a la educación

presencial, pero esto es muy difícil para nuestra área, en Educación Física tienes que estar frente a los alumnos necesariamente y contar con espacio físico no un espacio virtual (15); ahora hemos aprendido que las clases de Educación Física también pueden ser virtuales, pero no tenemos los suficientes recursos tecnológicos ni capacitación en el manejo de la tecnología, pero aún nuestros alumnos ni otros celular tienen (9).

Definitivamente, según los docentes de Educación Física, durante el confinamiento emergieron maneras distintas de interactuar con los estudiantes, pero limitadas a un solo medio: la virtualidad, a través de la incorporación de las tecnologías de información y conocimiento:

Al estar encerrados en nuestras casas, la única manera de seguir haciendo clases era mediante la virtualidad, no había otra forma; esto cambió radicalmente nuestras funciones, actuaciones y actitudes como docente de Educación Física, ahora necesitabas dedicarte por completo y por horas extras a cómo podías elaborar tus planes de clase, cómo lo pondrías en práctica y cómo estarías seguro de que tus alumnos están aprendiendo (5); ha sido un reto para todos nosotros, no era cuestión de escoger o no, todo tenía que ser de la manera virtual y nada más (8).

En este contexto, las ecologías de aprendizaje en lugar de responder a los requerimientos de los usuarios de manera versátil, flexible y poder adaptarse a las necesidades cambiantes de cada realidad educativa, se han convertido en obstáculos por superar, llevando la peor parte los estudiantes, en quienes es poco probable constatar si fue posible o no generar aprendizajes esperados para que el docente atienda o reoriente con precisión los aspectos más complejos del aprendizaje en los estudiantes:

Todos dependemos de los medios virtuales, no hay otro camino como usuario (4); ¿dónde queda que el docente o los alumnos son los más importantes del acto educativo? (6); en mi zona, no todos los alumnos tienen celular, menos computadora, mucho peor no hay internet, es un grave problema (14); cómo estar seguro que tus alumnos han aprendido?, es muy complicado (6); si no sabes qué han aprendido tus alumnos y dónde tienen dificultades, cómo vas a continuar con tus siguientes sesiones? (12); ahora, la evaluación de los aprendizajes es la parte más vacía y complicada para nosotros (8).

No obstante, los docentes perciben que las interacciones didácticas virtuales en Educación Física a diferencia de la educación convencional están sujetas a espacios específicos y horarios inamovibles, posibilitan que la comunicación y la enseñanza-aprendizaje se pueden producir en efecto desde cualquier lugar sin restricciones de límites temporales.

La eficacia de las interacciones didácticas en los procesos formativos está sujeta básicamente a la formación docente en competencias digitales, acceso a recursos tecnológicos e instalación de redes de comunicación:

No como antes que solamente el patio de la institución educativa o el salón de clases eran para EF, ahora se puede hacer desde cualquier sitio, solo que ya no se sabe si estarán atentos o no (estudiantes), te estarán siguiendo o no (5); es cierto tengo horario de clases, pero muchas veces no resulta suficiente (tiempo), entonces me comunico (con estudiantes) por WatsApp y programo clases fuera de horario, así completo (la sesión), doy retroalimentación y sirve para igualar a los que han faltado (a sesiones anteriores) (10); todo eso está bien, pero mientras los profesores no tengamos manejo de la tecnología, la informática, mientras no hay señal de internet en muchos lugares, todo va estar como siempre (1).

4.2. Percepción de interacciones didácticas docente-estudiantes en ecologías de aprendizaje

Es evidente que la virtualidad considerada como recurso educativo, ahora se convierte en la nueva realidad educativa, a partir de la cual se interactúa y dirige la práctica pedagógica en EF, es una realidad distinta que no se desarrolla en un espacio convencional o al interior de una institución educativa, sino fuera de ella.

Esta nueva realidad educativa, según los docentes de EF, es un verdadero cambio en la mentalidad, creencias, estilos de enseñanza del profesorado, formas de aprendizaje y otros aspectos que están mediados de manera transversal con lo que implican las competencias digitales y los recursos tecnológicos:

Todo el tiempo se ha hablado de cambios, pero no como ahora, ahora sí hay un cambio verdadero muy rápido, quién pensaría que haríamos clases sin la

presencia de nuestros alumnos y fuera de nuestro colegio (11); todo lo que sabíamos se ha quedado ahí, necesitamos (hoy) aprender cosas nuevas, sobre las nuevas tecnologías de información, redes de conocimiento (4); ahora hay que pensar la educación ya no como antes, sino por decir cómo desarrollar las competencias con uso de tecnologías, en EF eso es muy difícil y no tenemos condiciones, creo empezaremos a estudiar la carrera nuevamente (14).

El interés por conocer sobre competencias digitales y el uso de recursos tecnológicos durante los procesos pedagógicos no presenciales, por parte de los docentes de EF se ha convertido en una temática principal de cambio educativo, para afrontar los nuevos retos de la enseñanza-aprendizaje de la EF en la coyuntura del COVID-19:

No tengo formación en TICs, pero ahora estoy obligado a conocerlo, estoy aprendiendo por mí mismo, hasta vergüenza me da preguntar a otros, pero creo que no sólo yo estoy así sino todos necesitamos de eso (13); es clave ahorita, si no sabes cómo usar la informática, el campo digital para preparar tus clases, llevar a cabo tus sesiones poco nada puedes hacer como profesor (6); el cambio a la virtualidad en que estamos, de por sí exige al docente de EF tener habilidades como capacidades para usar ordenadores, navegar en el internet (11); en definitiva, ha cambiado el papel del docente de EF, tiene que asumir nuevas funciones para lo que no está suficientemente formado, son retos a los que está llamado a superar (7).

Los docentes de EF advirtiendo sus propias limitaciones en ostentar competencias digitales y en el uso de recursos tecnológicos requeridos para una adecuada enseñanza-aprendizaje no presencial, sustentan su desempeño basado fundamentalmente en la experiencia profesional docente.

La experiencia profesional según los resultados obtenidos, comprende la creencia que uno mismo es capaz de resolver los problemas que surgen en la labor pedagógica, está relacionada con la percepción de autoeficacia o competencia personal para dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje en EF y la disposición de habilidades necesarias para actuar profesionalmente en contextos distintos:

La experiencia profesional es lo que a ti te pertenece, tu propia capacidad para cumplir tus funciones como docente (8); es cuando tú mismo sientes que tienes lo suficiente para decidir qué hacer frente a tus problemas o tareas, según tu

realidad (14); si no tienes las condiciones tecnológicas, no conoces mucho sobre TICs, qué te queda como profesor, cumplir tu labor de la mejor manera, para eso te han formado y tienes experiencia (10); los especialistas de la UGEL han desaparecido, no hay cursos de actualización, nadie que te enseñe, oriente sobre cómo se usan las TICs (9).

Ante la incertidumbre o desconocimiento del uso de las tecnologías de información y conocimiento, conforme a los resultados ofrecidos, las prácticas pedagógicas predominantes en Educación Física, están en relación a experiencias exitosas de enseñanza-aprendizaje.

Las experiencias exitosas según los docentes de Educación Física, se fundamentan en el auto-reconocimiento de las capacidades profesionales, en los modos de preparación, organización y dirección de los aprendizajes, así como en la creencia que a partir de su rol el docente, influye positivamente en las decisiones que toman los alumnos al momento de desarrollar las clases y actividades de Educación Física.

El Ministerio (Educación) ni los especialistas han dicho cómo debería enseñarse virtualmente, cómo se manejan las TICs, por eso guiarme de mis propias experiencias exitosas sirve de mucho (13); los alumnos siempre hacen lo que se les indica, claro eso depende de la buena metodología que tienes y de ser un buen docente (3); cuando compartes tus experiencias con los colegas y ves que uno ha tenido una buena experiencia, entonces eso sirve como guía para que tú también puedas mejorar tus clases (12).

En correspondencia con los resultados obtenidos, los docentes de EF manifiestan poseer un conocimiento básico sobre las herramientas de gestión de la información y comunicación reconociéndose en su mayoría solo como usuarios de Google o en otros casos han mostrado utilizar algunas herramientas ofimáticas como procesador de textos, hoja de cálculo y presentaciones.

Las posibilidades de comunicarse, dirigir, expresar y colaborar en el funcionamiento de los ecosistemas o redes de aprendizaje digital, son muy incipientes o están ausentes, no obstante; existe la preocupación e interés por entender la función y uso de los recursos digitales, acceder y adaptarse a la gestión de la información y comunicación usando diferentes formatos y plataformas:

En realidad desconocemos sobre las nuevas herramientas de aplicación tecnológica en el área de EF, en nuestra formación profesional tampoco se ha sabido de esto (11); como todos, cualquier duda que hay o tema que quieres desarrollar lo encuentras en Google (5); sí vengo usando lo que es Excel, Word, videos, PowerPoint cuando tengo que hacer mis presentaciones; siento que es una necesidad urgente saber qué opciones de herramientas digitales, aplicaciones existen para EF (12); soy consciente que debo manejar los recursos tecnológicos, pero estas tecnologías no te resolverán todo (3).

Por ahora, el trabajo docente que incorpora las tecnologías de información y conocimiento se circunscribe básicamente a buscar información, presentar textos para realizar las actividades de aula o tareas educativas, dejando poco margen para el uso creativo y crítico de la información así como la ausencia de adaptación y creación de contenidos digitales:

Lo que hago primero es navegar en la información, cuando lo encuentro lo selecciono después paso por un resumen para presentar como texto guía en la clase (4); tiempo es lo que falta, a lo mucho si encuentras una buena información con eso trabajas; se usa lo que encontramos en el internet (11); pienso que es válido lo que está en internet, no había pensado en la seguridad de si eso puede ser falso o verdadero (10).

Los resultados presentados hasta aquí, develan que los docentes de EF no poseen las suficientes competencias digitales con fines didácticos para afrontar los retos de una enseñanza-aprendizaje virtual en situación de confinamiento.

Según los docentes, el problema mayor de esta situación radica en la formación profesional que recibieron a partir de un currículo que no pudo afianzar los conocimientos y capacidades para interactuar en diferentes coyunturas, contextos a través del empleo de las tecnologías de información y conocimiento, para afrontar y favorecer el aprendizaje de los estudiantes, principalmente:

Lo poco que sé de herramientas tecnológicas ha sido por mi cuenta (7); en la Universidad no nos formaron para una educación virtual, menos tienen laboratorios o equipos para experimentar innovaciones tecnológicas (5); veamos qué plan de estudios tiene formación sobre competencias digitales para

los futuros profesionales de EF, ninguno, así estamos (9); claro ahora todos miran al profesor para ver qué hace, hasta lo culpan a él, pero nosotros hacemos lo que podemos, no tenemos formación en eso (13).

Esta situación develada, complejiza aún más el problema actual de la enseñanza de la EF y los roles del docente de EF. Se requiere de mayores estudios dedicados al análisis de las creencias docentes sobre las interacciones didácticas y competencias digitales que son decisivas como medios para mejorar la calidad de la enseñanza de la Educación Física.

Es más, en esta coyuntura de pandemia, la EF no sólo debe cobrar mayor auge entre las áreas del currículo escolar, sino debe constituirse en la más importante de todas por contribuir no sólo a la educación escolar, sino a la humanidad en general como medio para preservar la salud y la vida.

4.3 Discusión

Es evidente que ante la nueva situación de la educación provocada por la pandemia de la COVID-19, los docentes, estudiantes, directivos o quienes dirigen las políticas educativas no estaban preparados para afrontar a una nueva forma de educación mediada enteramente por la educación virtual.

En Educación Física, hubo una diversidad de momentos y condiciones que generaron dificultades de cómo hacer la transferencias de la educación presencial con todos sus procesos, momentos, contextos y situaciones a una formación constituida básicamente por ecologías o redes de aprendizaje, que presentaban problemas de orden logístico, conectividad, de recursos tecnológicos, conocimientos y competencias digitales para iniciar a un estudiantado habituado a interacciones directas en espacios físicos concretos con los docentes y compañeros de aula, en un nuevo escenario de confinamiento.

En este contexto, los resultados obtenidos en el presente trabajo guardan proximidad con otros hallazgos como el de Bocaz y otros (2021) quienes llegan a establecer que, hasta el momento la asignatura de EF es poco efectiva, motivadora y de difícil ejecución.

Esta constatación se debe entre otros aspectos a percepciones como que, los docentes de Educación Física en el periodo de las clases virtuales no cuentan con gran dominio ni con capacitaciones suficientes sobre las tecnologías de información y comunicación

(Andrades et al., 2021), asunto que se repite en la tesis elaborada por Apaza y Aquino (2019) donde se afirma que los docentes de Educación Física generalmente, emplean aplicaciones de mensajería instantánea desde los teléfonos móviles y desconocen las principales aplicaciones de las tecnologías de información y comunicación.

El reconocimiento implícito de esta situación por parte de los docentes de EF, está vinculada a una creencia común de percibir el curso de EF como de naturaleza práctica y bastante interactiva entre docente y estudiantes, sin reflexionar que en algún momento esta opción cambiaría drásticamente y se requeriría de mayores conocimientos y competencias digitales para su apropiación, comprensión y utilización en escenarios completamente virtuales.

A esto se agrega que entre algunos docentes de EF subsiste, el miedo a ser juzgado, desconfianza consigo mismo y otros colegas o miembros de red e inhibiciones que precarizan las actuales circunstancias la enseñanza-aprendizaje de la EF.

No obstante, se conoce que las TIC por sí mismas no mejoran automáticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez y Juanes, 2021); estos resultados se van complejizando, conforme a las creencias de los docentes de EF sobre ecologías de aprendizaje, poniendo al descubierto que la formación inicial docente no contempló el desarrollo de las competencias digitales, ni hubo opciones de capacitación en el marco del nuevo escenario educativo en condiciones de confinamiento, como tampoco hubo políticas o estrategias de contingencia rápidas y pertinentes por parte del Estado.

Otros estudios corroboran en efecto que producto de la formación inicial, incluso en estudios de diplomatura o grado de maestría en EF, los docentes no se consideran capacitados para un uso práctico y pedagógico de las diferentes tecnologías (Barahona, 2012).

Se registra ausencia de propuestas que involucren a las tecnologías de información y conocimiento en la EF (Leopoldo, 2020), por lo que se hace necesario rediseñar planes de estudios específicos para afrontar formaciones emergentes, teniendo en cuenta la apropiación de herramientas tecnológicas para la enseñanza de la EF (Bernate, et al. 2020), porque quienes recibieron esta adecuada formación en competencias digitales, dieron mejor respuesta y actuación, se encontraban preparados para los cambios que se presentaron durante la crisis sanitaria, adaptándose rápidamente y considerándose este

momento como una oportunidad de innovación de la EF (Castillo et al., 2021), aspecto que algunos docentes no aprovechan el potencial que ofrecen los recursos digitales (Sánchez, et al. 2020), para ganar en calidad y equidad educativas (Pedró, 2020).

Además, debe tomarse en cuenta que según las percepciones de los docentes de Educación Física toda la responsabilidad de poner en marcha y repensar la nueva propuesta pedagógica con la consecuente generación evidenciada en el replanteamiento de los procesos de planificación, ejecución y evaluación curricular, recayó absolutamente en la responsabilidad individual del docente.

En la incertidumbre inicial, las clases de EF han sido relegadas a la repetición de ciertos ejercicios físicos funcionales y mecánicos que resultaron alejados del enfoque curricular (Corvetto, 2021), debido en parte conforme se coincide con los resultados de otros estudios al requerimiento de estrategias y respuestas rápidas para diseñar e implementar un curso en la modalidad virtual y concretar los propósitos del curso tratando de asegurar las mejores prácticas educativas, demandó de manera individual para el docente de EF mucho tiempo y recursos, colaboración con diseñadores de instrucción y contar con una infraestructura tecnológica compleja (Juanes y Rodríguez, 2021), a partir de una planificación profunda y rigurosa a la que se aspira en una circunstancia incierta y compleja (COLEF, 2020).

Las clases de Educación Física han sido relegadas a la repetición de ciertos ejercicios físicos funcionales y mecánicos, acciones que eran alejadas por su carácter instrumental en los cambios de enfoques en el currículo, y que ahora, al parecer, comienzan a cobrar importancia.

Si bien es cierto que la modalidad virtual ofrece la continuidad de la educación, de acuerdo a las manifestaciones de los docentes de EF, nunca será un reemplazo de las interacciones didácticas más próximas entre docente y estudiantes, así lo señalan también investigadores como Crisóstomo y otros (2021) enfatizando que estas interacciones próximas ofrecen un logro educativo sensorial comprometido y del neurodesarrollo a través de las prácticas de actividad física.

La buena preparación del profesor, su interés hacia la asignatura, y su orientación por las buenas interacciones que establezca con los alumnos influyen positivamente en el interés hacia la práctica físico deportiva y el conocimiento y concepción de la EF (Pedrero, 2005),



pero la labor docente y las interacciones didácticas ahora se complejizan cada vez más y la tendencia va a tomar diferentes roles de acuerdo a las características personales de los alumnos (Castillo, 2020), disposición de los recursos, preparación en competencias digitales y contextos particulares de cada evento educativo.

CONCLUSIONES

PRIMERA

El entramado de creencias sobre ecologías de aprendizaje en docentes de Educación Física participantes de la maestría en Ciencias del Deporte UNA-Puno, se comprende desde la recurrencia otorgado a los sentidos individuales respecto a las interacciones docente-estudiantes que sostienen su práctica pedagógica, así como la formación en competencias digitales y uso de las tecnologías de información y conocimiento en la complejidad de la enseñanza virtual del área curricular de Educación Física en época de pandemia COVID-19.

SEGUNDA

La virtualidad considerada como recurso educativo, según percepciones de los docentes de Educación Física, se ha convertido en la nueva realidad educativa a partir de la cual se establecen las interacciones entre docentes - estudiantes y se dirige la praxis de la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. Estas interacciones implican procesos de reflexión en la acción a partir de conocimientos y experiencias docentes por ausencia de las políticas de contingencia gubernamentales; así como un cambio en la mentalidad y creencias para dirigir, expresar, colaborar, generar el funcionamiento de las ecologías de aprendizaje en el área curricular de Educación Física que eventualmente por ahora, resultan insuficientes y precarias para adaptarse, entender y asumir los nuevos roles requeridos para la enseñanza y también para el aprendizaje de la Educación Física.

TERCERA

Los docentes de Educación Física pertenecientes a la maestría en Ciencias del Deporte, admiten que esta nueva coyuntura virtual, hiper-tecnificada no deja opción para prescindir del acceso y uso de las tecnologías de información y comunicación; sus creencias demandan de nuevos conocimientos, competencias y habilidades para diseñar, ejecutar y evaluar los procesos pedagógicos en el área curricular de Educación Física, piensan que sus limitaciones en competencias digitales es consecuencia estructural de la formación inicial docente, emplazando a sus centros de formación magisterial y a la ausencia de recursos, condiciones y capacitaciones apropiadas en función de las nuevas necesidades para enseñar y aprender la Educación Física.

RECOMENDACIONES

PRIMERA

Organizar y construir redes o ecologías de aprendizaje como uno de los pilares del cambio educativo en el área curricular de Educación Física, incorporando a las prácticas pre-profesionales durante la formación inicial docente, enfatizando la reflexión en la acción y colaboración en equipo como medio de perfeccionamiento y de mejora de la calidad de enseñanza-aprendizaje; y a su vez, emprender investigaciones de base a partir de la maestría en Ciencias del Deporte para indagar y obtener hallazgos sobre los pensamientos, creencias, decisiones y aspiraciones de los actores de las ecologías de aprendizaje, que son factores clave en la definición de las prácticas pedagógicas en Educación Física, corroborados incluso por la teoría existente.

SEGUNDA

En coyuntura de pandemia COVID-19 y educación virtual convertir a la Educación Física como la más importante de todas las áreas curriculares del sistema educativo, no sólo por los propósitos formativos del ser corporal y su capacidad de acción y expresión, sino por estar vinculada al cuidado de la salud y la vida que en el momento actual es prioritaria para toda la humanidad; trascendiendo los períodos y contextos escolares con soporte en la formación de competencias digitales, acceso y disposición de las tecnologías de información y comunicación, sostenidamente. Esta iniciativa puede ser asumida como una nueva especialización en los estudios de maestría y doctorado o generarse como programas piloto-experimentales en las Unidades de Gestión Educativa Local en convenio con las instancias de alta especialización académica-científica.

TERCERA

La Escuela Profesional de Educación Física de la UNA Puno debe liderar las nuevas adaptaciones e innovaciones de cómo incorporar eficientemente a los recursos tecnológicos digitales en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, según cada contexto educativo y realidad sociocultural a través de la puesta en operatividad de los institutos de investigación y experimentación curricular procurando alianzas estratégicas interdisciplinarias e interinstitucionales.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, R. M. (2016). Una mirada a las competencias y funciones del profesor universitario; en Nicoletti, J.A. (coord.). *Desafíos en educación superior* (pp. 95-110). Buenos Aires. Editorial UNLAM.

Alonso-Arévalo, J. y Saraiva, R. M. (2020). Las competencias básicas en materia de información en el contexto de la universidad del siglo XXI. *Información, Cultura Y Sociedad*, (42), 153-162. <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7428>

Ambrós, Q., Foguet, O., y Rodríguez, J. (2013). Introducción de las TIC en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(113), 37-44.

Amundsen, Ch. y Wilson, M. (2012). ¿Estamos haciendo las preguntas correctas?. Una revisión conceptual de la literatura sobre desarrollo educativo en la educación superior. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654312438409>

Andrades, L. B., Barrientos, J. I., Parada, V. M., Nanjari, G. F., Torres, S. F. y Valdés, K. V. (2021). *Percepción de los profesores de educación física acerca del uso de las TICs para llegar a cabo sus clases virtuales en contexto de pandemia por COVI-19*, [Tesis Licenciatura]. Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica de la Santísima Concepción. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/2303/Seminario%20Andrades-Barrientos-Parada-Nanjari-Torres-Vald%C3%A9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Apaza, H. y Aquino, V. H. (2019). *Usos de las TIC en las clases por los docentes de educación física en sector Manchay distrito Pachacamac-Lima*, [Tesis Segunda Especialidad]. Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Huancavelica. <https://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/3163/TESIS-SEG-ESPFED2019APAZA%20HUAYTA%20Y%20AQUINO%20ARROYO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Aubusson, P., Schuck, S. y Burden, K. (2016). Aprendizaje móvil para el aprendizaje profesional docente: beneficios, obstáculos y problemas. *Asociación Para la Tecnología del Aprendizaje*, 17(3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/09687760903247641>

Avraamidou, L. (2016). Historias de uno mismo y de la ciencia: el trabajo de identidad de los maestros de primaria en servicio a través del tiempo y en todos los contextos, *Pedagogías: una revista internacional*, 11 (1), 43-62. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1554480X.2015.1047837?journalCode=hped20>

Ayuque, G. (2018). *Empoderamiento en competencias digitales para mejorar el aprendizaje en estudiantes de la Institución Educativa Pública San José – Bajo Marankiari – Perene*, [Tesis Segunda Especialidad]. Escuela de Post Grado Universidad San Ignacio de Loyola. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/4389/4/2018_AYUQUE_PAUCAR_GREGORIO.pdf

Badia A. (2009). *Enseñar a ser competente en el uso de las TIC para manejar y transformar la información en conocimiento*. Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Barahona, J. (2012). La enseñanza de la Educación Física implementada con TIC. *Revista Educación Física y Deporte*, 31 (2), 1047-1056. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/14409/12657>

Barbero, M. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, (13), 13-21. <https://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/article/view/25272>

Barron, B. (2004). Ecologías de aprendizaje para la fluidez tecnológica: diferencias de género y experiencia. *Revista de Investigación en Informática Educativa*, 31(1), 1-36. <https://doi.org/10.2190/1n20-vv12-4rb5-33va>

Barnett, R. (2005). Recuperando lo universal en la universidad. *Filosofía y Teoría Educativa*, 37(6), 785-797. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469->

[5812.2005.00158.x](#)

Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial*. Paidós

Bernate, J., Fonseca, I., Guataquira, A. y Perilla, A. (2020). Competencias digitales en estudiantes de licenciatura en educación física. *Retos*, 41, 310-318. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.85852>

Bocaz, F. I., Delgado, F. B. y Inzunza, V. S. (2021). *Educación física y salud bajo confinamiento COVID-19 en profesores y escolares de enseñanza media* [Tesis Título Profesional]. Pedagogía en Educación Física, Universidad de Concepción. <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/6053/1/TESIS%20EDUCACION%20Y%20SALUD%20BAJO%20CONFINAMIENTO.Image.Marked.pdf>

Bolívar, A., Segovia, J. D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.

Burgess, S. y Sievertsen, H. H. (2020). Escuelas, habilidades y aprendizaje: el impacto de COVID-19 en la educación. *VOXEU/CEPR*. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>.

Brown, J. (2000). Creciendo digital: Cómo funciona el cambio en la web, la educación y las formas en que la gente aprende. *Cambio: La Revista de Educación Superior*, 32(2), 11-20. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091380009601719>

Cabrera, J. F., Alvarez, A. y Enríquez, C. D. (2022). Actitud hacia Integración de TIC en Educación Física durante crisis sanitaria COVID-19. Estudio exploratorio en el contexto chileno. *Retos*, 46, 43–52. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92928>

Caldeiro, M. C. y Castro, A. (2020). ¿Cómo enfrentar la educación en la era de la interactividad? recursos y herramientas para docentes de educación infantil y primaria. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 33-53. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.33-53>

Canales, P. y Hernández, A. (2019). Metodología flipped classroom en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 10(28), 116-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.432>

Cañadas, L. (2018). La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 1(143), 102–102.

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.

Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(116), 33-43. <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/279279/0>

Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cecchini, J. (2019). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *Retos*, 37(37), 722-730. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/69147>

Casey, A., Goodyear, V. A. y Armour, K. (2017). Articulando pedagogías de la tecnología a través de trece casos pedagógicos. En, Casey, A.; Goodyear, V.A. y Armour, K. (editores), *Tecnologías digitales y aprendizaje en educación física*. Routledge, (252-263). <https://doi.org/10.4324/9781315670164>

Castañeda, H. A. A. (2017). Estado actual de las competencias TIC de docentes. *Puente*, 9(2), 23-32.

Castejón, F. J., Santos-Pastor, M. L. y Cañadas, L. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111–126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>

Castellanos, S. H. y Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de



conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325005.pdf>

Castillo, L.M. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (50), 343-352.

Castillo, F., Silva, L., Muñoz, M., López, L., Plaza, P., Arredondo, F. y Faúndez, C. (2021). Prácticum virtual en Educación Física: entre pandemia e incertidumbre. *Retos*, 42, 798-804. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87180>

Cerdá, A. D. (2001). *Nosotros los maestros, concepciones de los docentes sobre su quehacer*. Universidad Pedagógica Nacional.

Cepeda, G. (2019). La era digital: análisis y consecuencias. *Obra Digital*, (1), 7-21.

Chamberlain, S. (2013). Percepciones y experiencias de los usuarios de la calificación sobre la confiabilidad de la evaluación. *Artículos de Investigación en Educación*, 28(1), 118-133 <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754231>

Chávarro, L.A. (2018). Riesgo e incertidumbre como características de la sociedad actual: ideas, percepciones y representaciones. *Revista Reflexiones*, 97 (1): 65-75. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/31509>

Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B., y Li, F. (2020). Devolver a los niños y adolescentes chinos en edad escolar a la actividad física a raíz del COVID-19: acciones y precauciones. *Revista de Deporte y Salud Ciencias*, 9(4), 322-324. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.04.003>

Chiappe, A., Ternent de, A. M., Wills, A. E. y Restrepo, I. (2020). Repensar las escuelas del siglo XXI: la búsqueda de ecosistemas de aprendizaje permanente. *Ensayo: Evaluación y Políticas Públicas en Educación*, 28 (107), 521-544. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002702138>

Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M.

Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza*, vol. III. Paidós.

Coll, C. (2013a). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En, Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona (156-170).
<http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/AprendizajeEducacionSociedadDigital.pdf>

Coll, C. (2013b). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En: Rodríguez Illera, J.L. (Comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universidad de Barcelona.

Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, (353), 17-27.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_01.pdf

Consejo General de la Educación Física y Deportiva COLEF (2020). *Recomendaciones docentes para una Educación Física escolar segura y responsable ante la “nueva normalidad”*. COLEF-Madrid-España.
<https://munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/03775E83.pdf>

Contreras, S. A. (2010). *Las creencias y actuaciones curriculares de los profesores de ciencias de secundaria de Chile* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
<http://eprints.ucm.es/11624/1/T32362.pdf>

Corbetta, G. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGrawHill.

Corvetto, G. (2021). La educación y la educación física en el Perú. Transformación de los imaginarios sociales en tiempo de confinamiento. En, Alixon Reyes y Carlos Romero (Editores), *Educación física en tiempos de pandemia y confinamiento*. Universidad Adventista de Chile / Universidad de Cundinamarca.
<https://juegosdeportivosestudiantiles.com/wpcontent/uploads/2021/05/LibroEducacionFisicaenTiemposdePandemia04feb202.pdf>

Courel, J., Sánchez, B.J., Gómez, A., Valero, A. y Moreno, J. A. (2019). El papel

moderador de la deportividad y las actitudes violentas sobre la responsabilidad social y personal en los adolescentes. Un enfoque de clasificación por conglomerados. *Plos One*, 14(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211933>

Crisóstomo, B., Mardones, L. y Yañez, R. (2021). *Actividad física de estudiantes de 8 años básico y 3 años medio del colegio salesianos de Concepción en clases no presenciales durante la pandemia COVID 19*, [Tesis Título Profesional]. Facultad de Educación, Universidad de Concepción. <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/4912/1/Tesis%20Estudio%20de%20la%20actividad%20física.pdf>

Del Moral, M^a. E. y Villalustre, L. (2015). MOOC: Ecosistemas digitales para la construcción de PLE en la educación superior. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 87-117. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13353>

Díaz-Barahona, J., Molina-García, J. y Monfort-Pañego, M. (2019). Estudio de las actitudes y el interés de los docentes de primaria de educación física por las TIC en la Comunidad Valenciana. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 267-272.

Díaz, J. (2018). Mejorar el aprendizaje en acción integrando mobile learning en la educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (60), 69-73. http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/65909/tandem%2C%20app_2018.pdf?sequence=1

Díaz, J. (2015). *La competencia digital del profesorado de educación física en educación primaria: Estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TIC*, [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/47635>

Doolittle, S. (2014). Perfiles de cambio: lecciones para mejorar la educación física en la escuela secundaria. *Revista de Educación Física, Recreación y Danza*, 85(3), 27-31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.875803>



Echenique, E. E. G. (2018). *La competencia digital: análisis de una experiencia en el contexto universitario*. ACADEMICUS.

Ennis, C. (1992). Curriculum theory as practiced: case studies of operationalized value orientation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358-375.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Llopis, R. (2010). Implementación del modelo de responsabilidad personal y social para mejorar la autoeficacia durante las clases de educación física para niños de primaria. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 10(3), 387-402. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56017068003.pdf>

Esteban, R., Fernández, J.G., Díaz, A. y Contreras, O.R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 459-472. <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artconductas291.htm>

Fernández, E. y Martínez, J. (2018). *Ecologías de aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Morata.

Fernández-Rio, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.

Ferrada, V., González, N., Ibarra, M., Ried, A., Vergara, D., y Castillo, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168. <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60715>

Flores, C. y Roig, R. (2016). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de



competencias digitales para estudiantes de pedagogía. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 12(48), 209–224. Doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.14>

Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 79–93. https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217

Gallego-Lema, V., Muñoz-Cristóbal, J.A., Arribas-Cubero, H.F., Rubia-avi, B.O. (2019). La práctica de la educación física en ambiente natural: Conectando espacios físicos y virtuales. *Movimento*, 25, e25017. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/81980>

García González, M. (2015). Formación de competencias de dirección desde el modelo del profesional en la carrera Ingeniería Forestal. *Rev. Universidad y Sociedad*, 7(3), pp. 56-63. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200009

García-Holgado, A. y García-Peñalvo, F.J. (2018). Gestión del conocimiento abierto mediante ecosistemas tecnológicos basados en soluciones open source. En J. A. Merlo Vega (Ed.), *Ecosistemas del Acceso Abierto* (pp. 147-160). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/138589>

García-Holgado, A. y García-Peñalvo, F.J. (2017). *Definición de ecosistemas de aprendizaje independientes de plataforma*. Repositorio GRIAL Grupo de Investigación en Interacción eLearning de la Universidad de Salamanca. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/1024>

Garay, M. S. (2015). *Las competencias digitales del docente universitario: Caso Lic. En Educación de la FA.CI.CO*, [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/58121>

Gil, Y., Pons, Y., Licea, R. E. y Gálvez, F. (2023). La formación por competencias profesionales de los profesores de Educación Física de la Educación Superior. *Podium*.

Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 18(1), e1280.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rpp/v18n1/1996-2452-rpp-18-01-e1280.pdf>

Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE.

González-Sanmamed, M., Coruña, A., Estévez, I., Souto-Seijo, A. y Muñoz-Carril, P.C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, Vol 62 N° 28, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 25–45. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/7329>

Guerrero, E., Macías, T., Posso, R., Saa, M. y Játiva, R. (2021). Proyecto de actividades de entrenamiento y formación en Culturismo: una experiencia aprendizaje-servicio. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 616-628. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522021000200616&lng=es&tlng=es.

Guerrero, H. y Posso, R. (2023). Docentes noveles: limitaciones para su desarrollo profesional en el contexto ecuatoriano. *Mendive, Revista de Educación*, 21(1), e3137. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3137>

Guisasola, J., Pintos, M. E. y Santos, T. (2001). Formación Continua del profesorado, investigación educativa e innovación en las ciencias de la enseñanza. *Revista Interamericana de Formación del profesorado*, (41), 207-222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404113>

Gutiérrez, M. (2015). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos*, (26), 9-14. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34387>

Han, F. y Ellis, R. (2020). Redes de aprendizaje personalizados en contextos universitarios de aprendizaje semipresencial. *Comunicar*, Vol 62 N° 28, 19-30.

<https://doi.org/10.3916/C62-2020-02>

Hernández-Álvarez, J. L., Velázquez-Buendía, R., Martínez, M. E. y Díaz del Cueto, M. (2010). Creencias y perspectivas docentes sobre objetivos curriculares y factores determinantes de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 10(38), 336–355.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcreencias160b.pdf>

Hortigüela, D., Pérez, A. y Fernández, J. (2015). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(19), 25.
<https://doi.org/10.18172/con.2742>

Hyeon, S., Reeve, J. y Song, Y. (2019). Recomendar objetivos y necesidades de apoyo: una intervención para ayudar a los maestros de educación física a comunicar sus expectativas mientras apoyan las necesidades psicológicas de los estudiantes. *Psicología del Deporte y el Ejercicio*, 41, 107–118.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.008>

Islas, C. (2019). Los ecosistemas de aprendizaje y estudiantes universitarios: una propuesta de abordaje sistémico. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(02), 172-186.
<https://revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/330>

Jackson, N. (2013). The concept of learning ecologies. En N. Jackson y B. Cooper (eds), *Lifewide Learning, Education & Personal Development*, e-book (1–21).
http://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf

Jiménez, J. y Durán, L.J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1048974>

Juanes, B. Y. y Rodríguez, C. (2021). Educación física en tiempos de Covid-19. Valoraciones a partir de la utilización de las TIC. *Conrado*, 17(79), 32-40.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442021000200032&lng=es&tlng=es

Casey, A., Goodyear, V. A., y Armour, K. M. (2016). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 1-17. <http://10.1080/13573322.2016.1>

Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Narcea.

Kretschmann, R. (2015). Efecto de la competencia informática de los profesores de educación física en el uso de la tecnología en la educación física. *El educador físico*, 72 (5). doi: <https://doi.org/10.18666/TPE-2015-V72-I5-4641>

Lenuta, C., Raluca, A., Luiza, O. y Apostol, L. (2013). Identidad profesional de los docentes: un análisis de contenido. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 315-319. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.302>

Leopoldo, L. P. (2020). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y aprendizaje de la educación física. *Análisis Carolina*, 44, 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643001>

Lima, T., Pereira, R., Oliveira, J., y Werner, C. (2016). La importancia de los recursos sociotécnicos para la gestión de los ecosistemas de software. *Revista de Innovación en Ecosistemas Digitales*, 3(2) 98-113, <https://doi:10.1016/j.jides.2016.10.006>

Lincoln, Y.S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry [Indagación naturalista]*. SAGE publications.

Looi, C. K. (2001). Mejora de la ecología del aprendizaje en internet. *Diario de la Computadora Aprendizaje Asistido*, 17, 13–20. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2001.00155.x>

Lupton, D. (2015). Data assemblages, sentient schools and digitized health and physical

education (response to Gard). *Sport, Education and Society*, 20(1), 122–132.

Llorens, F. (2014). Campus virtuales: De gestores de contenidos a gestores de metodologías. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 42, 1-12.

<https://revistas.um.es/red/article/view/236561/180821>

Maina, M. F. y Gonzáles, I.G. (2016). Articulando pedagogías personales a través de ecologías de aprendizaje. En, Gros B., Kinshuk, Maina M. (eds) *El futuro del aprendizaje ubicuo*. Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3_5

Marcillo, J. C., Otáñez, N. R., Carrera, P. F. y Posso, R. J. (2021). Desafío del entrenamiento en la pandemia: Una mirada prospectiva desde lo pedagógico. *Revista científica Olimpia*, 18(3), 64-76.

<https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/2718>

Martin, A. (2008). Alfabetización digital y sociedad digital. En, C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *Alfabetizaciones digitales: conceptos, políticas y prácticas*, (151-176). New York: Peter Lang.

Martinek, T. y Lee, O. (2012). Desde gimnasios comunitarios hasta aulas. Un marco para la transferencia de valores en las escuelas. *Revista de Educación Física, Recreación y Danza*, 83(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598709>

Meléndez, A. y Martinek, T. (2015). Vida después del “Proyecto Esfuerzo”: Aplicación de los valores adquiridos en un programa de actividad física basado en la responsabilidad. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(41), 258-280. <https://www.redalyc.org/pdf/710/71039643006.pdf>

Monje, C. A. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>



Moreno, J. L. (2019). *Formación docente en competencias tecnológicas en la era digital: hacia un impacto sociocultural*, [Tesis de maestría]. Dirección de Postgrados Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12250/1/2019_Formaci%C3%B3n_Docente_Tecnolog%C3%ADas.pdf

Moreno, I. A. (2017). Didáctica de la educación física. *Gaceta Académica de la Licenciatura en Educación Básica*, 2(3), 1–63. <https://bit.ly/44V47SR>

Mujica, R. (2020). Ecosistema tecnológico: como herramienta transformadora para el proceso de aprendizaje. *Aula Virtual*, 1(1), 6-13. <http://www.aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/6>

Muñoz, J. M. E., López, M. T. C. y Alonso, J. F. T. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado*, 21(3), 83–102. <https://bit.ly/3OnCPizOchoa>

Negroponte, J. (1995). *El mundo digital*. Ediciones, B.

Nghia, L.H. y Tai, N. (2017). Desarrollo de la identidad de los docentes en servicio durante la pasantía docente. *Revista Australiana de Formación Docente*, 42 (8), 1-16. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.1>

Oliva, M. A., Coronas, T. T., y Luna, J. C. Y. (2014). El desarrollo de competencias digitales en la educación superior. *Historia y comunicación social*, 19, 355-366. <https://core.ac.uk/download/pdf/38816764.pdf>

Orlova, L.V., Afonin, Y.A., Pronina, N.N. y Kdyrguzhina, A.N. (2018). Esfera educativa virtual: lugares de trabajo inteligentes para docentes, *Espacios*, 39 (40), 1-9. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p16.pdf>

Patiño, L. y Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983797>

Pedrero, M. (2005). *Análisis de la Educación Física en la región de Murcia desde la perspectiva psicosocial del alumno*, [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.

<https://www.tesisenred.net/handle/10803/10784#page=1>

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*.

https://doi.org/10.33960/AC_36.2020

Peirce, Ch. S. (2002). *Pragmatisme et pragmatisme [Pragmatismo y pragmaticismo]*. Editions du Cerf.

Pérez-Tornero, J. (2005). El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación en medios, *Comunicar*, 25, 247-258. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-035>

Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolos: Revista digital de investigación en docencia*, 2(1), 1-21. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/20848>

Prieto, L.Á. (2019). Identidad profesional docente. *Foro Educativo*, (32), 131-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7232781>

Rivas, I. (2019). *Ecologías del aprendizaje en tiempos inciertos. Jornadas diálogos sobre educación inclusiva*. Edic. Valencia.

Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.

Rodríguez, C. y Juanes, B. Y. (2021). Implementación de una estrategia didáctica para la interactividad en ambientes virtuales para el posgrado en la Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 307-316.

Romeu, T., Guitert, M., Raffaghelli, J. y Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje

para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar*, 62, 31-42.

<https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>

Revelo, J. E., Vinicio, E. y Bastidas P. (2019). La competencia digital docente y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3(28), 156-175.

<https://doi.org/10.31876/er.v3i28.630>

Reboloso, E. y Pozo, C. (2000). Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus profesores: implicaciones para la mejora de la calidad docente. *Revista Psicología Educativa*, 6 (1), 27-50.

<https://journals.copmadrid.org/psed/art/88a199611ac2b85bd3f76e8ee7e55650>

Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los Ples. En Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Saltan, F., Arslan, K. y Wang, S. (2017) A comparison of inservice and pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge self-confidence. *Cogent Education*, 4:1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1311501>

Sánchez, E. D., Ávila, C.M., García, D.G. y Bravo, W.H. (2020). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en la época de pandemia. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(11), 455-467.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659462>

Sangrà, A., Raffaghelli, J. y Guitert, M. (2019). Aprendiendo ecologías a través de una lente: aspectos ontológicos, metodológicos y aplicativos. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Británica de Tecnología Educativa*, 50(4), 1619-1638.

<https://doi.org/10.1111/bjet.12795>

Serrano, G. F. (2018). *Análisis de las competencias digitales de los docentes según factores personales, contextuales y sus percepciones hacia las TIC en la educación, en la unidad educativa Calasanz de la ciudad de Loja*, [Tesis de maestría]. Universidad



Casa Grande. Departamento de Posgrado.

<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1378>

Sevillano, M. L., y Vázquez, E. (2013). La universidad ante el reto del aprendizaje ubicuo con dispositivos móviles. *EDETANIA: estudios y propuestas socioeducativas*, (44), 33-45. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/192>

Siemens, G. (2003). *Ecología de aprendizaje, comunidades y redes: ampliando el salón de clases*. Elearnspace. http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm

Sonlleva, M., Martínez, S. y Monjas, R. (2019). Comparación del grado de satisfacción del profesorado de educación física con la formación inicial y la inserción profesional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2019, 12(1), 137-174. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.009>

Soy-Muner, D. (2020). Formación continuada a través de plataformas. *Farmacia Hospitalaria: órgano oficial de expresión científica de la Sociedad Española de Farmacia Hospitalaria*, 44, 7, 71-73- <https://revistafarmaciahospitalaria.sefh.es/gdcr/index.php/fh/article/view/11488>

Rodríguez, Á. y Naranjo, J. (2016). El aprendizaje basado en problemas: una oportunidad para aprender. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 21(221), 1-12. <http://www.efdeportes.com/efd221/el-aprendizaje-basado-en-problemas.htm>

Rodríguez-Torres, Á., Fierro-Altamirano, R., Vela-Larco, D. y Quijano-Rojas, M. (2018). La resolución de problemas: una oportunidad para aprender a aprender. *Revista Olimpia*, 15(50), 160-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6860154>

Tardif, M. y Cantón Mayo, I. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.

Valencia, J. E. (2021). Estrategias didácticas en los procesos de enseñanza de la educación física escolar mediadas por las TIC durante el confinamiento por COVID 19. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 2(1), 73–100. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.69>

Valladares, E. y Posso, R. (2022). Metodología para fortalecer la dimensión salud en la clase de educación física. Una perspectiva desde ecuador. *FIEP BULLETIN*, 92(especial), 332-344.

<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/25779/1/22%20POSSO%20METODOLOGIA%20PARA%20FORTALECER.pdf>

Varela-Ordorica, S. A., y Valenzuela-González, J. R. (2020). Use of information and communication technologies as a transversal competence in teacher training. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 172-191. <https://doi.org/10.15359/rec.24-1.10>

Vellón, J. F. (2018). *Las competencias digitales del docente y la enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*, [Tesis de maestría]. Escuela de Post Grado Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

<http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/2584/VELLON%20CASAS%20JESSICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vinet, S. (2019). *LMS y web social: hacia un ecosistema para la educación superior mediada*, [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1713>

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2),103-114. <https://files.sld.cu/uvs/files/2017/03/el-rol-del-docente.pdf>

Wyant, J., y Baek, J. H. (2018). Repensar la adopción de tecnología en educación física. *Estudios Curriculares en Salud y Educación Física*, 10(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/25742981.2018.1514983>

Zapatero, J., Campos, A. y González-Rivera, M. (2018). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 251-267. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52235>



Universidad Nacional
del Altiplano Puno



Vicerrectorado
de Investigación



Repositorio
Institucional

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo YANET AHANDA MAQUERA MAQUERA,
identificado con DNI 01872545 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:

“ CREENCIAS SOBRE ECOLOGIAS DE APRENDIZAJE
EN EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN PARTICIPANTES DE
MAESTRÍA EN CIENCIAS DEL DEPORTE UNA- PUNO 2020 ”

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno 28 de SEPTIEMBRE del 2020

FIRMA (obligatoria)



Huella



Universidad Nacional
del Altiplano Puno



VRI
Vicerrectorado
de Investigación



Repositorio
Institucional

AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo YANET AMANDA MAQUERA MAQUERA,
identificado con DNI 01872545 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:

“ CREENCIAS SOBRE ECOLOGIAS DE APRENDIZAJE
EN EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN PARTICIPANTES DE
MAESTRIA EN CIENCIAS DEL DEPORTE UNA-PUNO-2020”

para la obtención de Grado, Título Profesional o Segunda Especialidad.

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los “Contenidos”) que serán incluidos en el repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, a título gratuito y a nivel mundial.

En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno 28 de SEPTIEMBRE del 2023

FIRMA (obligatoria)



Huella