

El sentido de la educación física a distancia en el contexto por Covid-19

The meaning of distance physical education in the context of Covid-19

Nancy Becerril Mecalco*

Fecha de recepción: 7 de mayo de 2022
Fecha de aceptación: 19 de diciembre de 2022

RESUMEN

Este artículo reporta resultados de un estudio cuyo propósito es conocer y analizar el sentido de las prácticas educativas de ocho docentes de educación física del nivel primaria, en el marco del modelo de educación a distancia generado por la pandemia de covid-19. Para visibilizar sus voces se adopta la metodología cualitativa con perspectiva fenomenológica. Para acceder a los testimonios se emplearon el cuestionario cualitativo, las observaciones de clases virtuales, las notas de campo y la reunión grupal. La conclusión es que el sentido de la comunicación asincrónica-sincrónica es imprescindible para construir el nuevo espacio de intervención educativa. La clave está en escuchar a las familias.

Palabras clave:

Prácticas educativas, educación física a distancia, clase virtual.

ABSTRACT

This article is part of a broader study which obeys the purpose of knowing and analyzing the meaning of the educational practices of physical education teachers at the primary level in the distance education model generated by the covid-19 pandemic, manifested in the subjectivity of 8 primary level educators whose common situation is to share their lived experience located in Mexico City. To make their voices visible, a qualitative methodology with a phenomenological perspective is established. To access the testimonies, the development of a qualitative questionnaire, observations of virtual classes, field notes and the group meeting are channeled, on which they refer to their wealth of knowledge at hand linked to interaction and communication as coordinated of the social matrix. In relation to the results, the sense of asynchronous-synchronous communication is essential to build the new space for educational intervention: listening to families is the key.

Keywords:

Educational practices, distance physical education.

* Escuela Normal Superior de México.

Introducción

Este estudio considera la subjetividad de ocho docentes de educación física cuya situación común es compartir las experiencias vividas de la docencia imbricadas en el acontecimiento inesperado que ha marcado un hito en la historia de la humanidad, la emergencia sanitaria por el virus Sars-Cov-2 que causa la enfermedad covid-19 (OMS, 2020). Las respuestas globales para enfrentar sus efectos dieron como consecuencias una serie de impactos en todos los sistemas sociales (UNESCO, 2021). La enseñanza presencial se transformó en la enseñanza a distancia, está metamorfosis específicamente para los docentes de educación física del nivel primaria de la educación básica generó nuevos modos de atención para organizar su práctica educativa, considerando que la ruta pedagógica requería de algo más que solo trasladar contenidos de planes y programas de estudio a una modalidad poco conocida.

Es aquí donde los docentes describen sus experiencias y reflexiones sobre la puesta en marcha de su práctica educativa en el contexto distante a la institución escolar, permitiendo posibilitar una visión social de la educación física a distancia que brinde sentido a los nuevos saberes adquiridos coadyuvando a posicionarse de acciones y actos que logren incorporarse como objetos de pensamientos en la actitud natural para generar sentido y significado (Schutz, 2015). Al acceder a la estructura dinámica sobre lo que piensan, hacen y sienten en el mundo de la vida cotidiana entramos al enramado de las experiencias vividas provistas de sentido. En esta misma línea de pensamiento, Schutz (2015) menciona que todo hecho, suceso o fenómeno extraído de un marco social “tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él” (p.41) es decir, construyen objetos de pensamiento que tipifican un hecho social, lo que nos permite relacionar la investigación con los participantes, debido a que cada uno construye una red de sentido y significados integrados al mundo de la vida, lo cual posibilita conocer “su acervo de conocimiento a mano” (Schutz, 2015), esto es, lo que interpreta, aprende y estructura el sujeto sobre las experiencias vividas para tipificarlas con el propósito de construir “la realidad del sentido que conforma la matriz de toda acción social” (Schutz, 2015, p.19).

Esta investigación es de corte cualitativo (Taylor y Bogdan, 1986) con perspectiva fenomenológica (Schutz, 2015), este enfoque concede un papel primordial a la subjetividad de los participantes porque se basa en la comprensión de los objetos sociales de pensamiento construidos en el mundo de la vida cotidiana (Schutz, 2012). El modelo permite



describir y explorar el fenómeno para representar una realidad de rápido cambio social vinculado (Flick, 2004) a la educación, como lo son las prácticas educativas en un contexto emergente, comprendiendo nuevos escenarios y dinámicas del proceso con el fin de distinguir, analizar e interpretar el derrotero por el cual se transita para lograr sus propósitos. Es fenomenológico porque se enfoca en la búsqueda del sentido de las experiencias de las personas bajo una actitud natural dentro del contexto del mundo de la vida cotidiana trastocado por la pandemia de covid-19. La incorporación de la tecnología educativa dentro de las escuelas de educación básica ha transformado los métodos pedagógicos de tal manera que se ha abierto un nuevo espacio de intervención, sin embargo esta explicación es insuficiente para comprender la manera en que se han resignificado las prácticas educativas desde la visión de los docentes de educación física.

En 2014 Craig Buschner realiza un análisis reflexivo sobre la educación física a distancia con una herramienta didáctica como lo es un ordenador digital a partir del cuestionamiento ¿Hacer educación física sentado frente a una computadora es educación física? a primera vista lo describe como un oximoron, es decir, una contradicción en el sentido común, lo que conlleva a reflexionar sobre la infraestructura, los programas, las actividades, los recursos y sobre todo las corresponsabilidades de las familias, docentes e instituciones para llevarlas a cabo de manera pertinente.

Las ideas y reflexiones críticas que realiza el chileno Pedro Quintero (2021) sobre el lugar de la educación física en tiempos de pandemia y confinamiento hacen referencia que transitar de la metodología presencial a la metodología virtual necesariamente requirió de una adaptación de su didáctica. Este novel proceso exige a docentes y alumnos autonomía, reflexión y un aprendizaje comprensivo, lo que permite profundizar en “las acciones prácticas, pedagógicas y metodológicas de la educación física” (Quintero, 2021) situación que posibilita vincular los contenidos esenciales de la asignatura con diferentes entornos para llevar a cabo “trabajos prácticos, planes semanales con guías, vídeos, tutoriales, elaboración de trabajos, lecturas o foros, en lo colectivo como en lo individual” (Quintero, 2021) para lograr un aprendizaje y desarrollo en el mundo de la vida cotidiana del sujeto, reinventando las actividades en su propio hogar con creatividad, en compañía de su familia o de manera personal, dotando de sentido y significado al espacio que resguarda su ser y habituación, logrando así pasar de la clase de educación física a la educación física para la vida.



De acuerdo con Grisell Bolivar (2020) las metodologías que han utilizado los educadores físicos han establecido una serie de diferencias y semejanzas que permite promover el logro de aprendizajes adecuados para el contexto de los alumnos por medio de identificar las modalidades educativas implementadas describiendo así los nuevos paradigmas de la educación física a distancia: virtual, en línea, y offline. En este sentido autores como Buschner (2014) Betancur, López y Arcila (2018), Baena, López y García (2020), Posso, Otañez, Paz, Ortiz, Núñez, (2020), Grisell Bolivar (2020), Vota, Beltrán, Fernández y Sosa (2021) han abordado la temática a fin de vislumbrar como la educación física a distancia requiere de analizar, describir, y estudiar prácticas educativas exitosas basadas en la evidencia para reorganizar contenidos, diseñar metodologías pertinentes, conocer los contextos, procesos, didáctica, evaluación, formación, la interacción con las familias reflexionando la evolución de la enseñanza de la educación física en la situación de la covid-19 en todos los niveles.

Como puede apreciarse estos estudios vislumbran problemas no resueltos, nosotros nos concentramos en dar cuenta una de las parcelas de este mundo social, el sentido de la comunicación e interacción, cabe aclarar que esta categoría forma parte de un estudio más extenso y profundo, por consiguiente está realidad implicó ir al encuentro de los docentes en servicio y apropiarnos de su acervo de conocimiento a mano para indagar: ¿Qué sentido le asignan los docentes de educación física a sus prácticas educativas en el modelo de educación a distancia mediado por tecnología atribuidas a la comunicación y a la experiencia de interacción en el contexto por covid-19?

De tal pregunta se deriva el propósito de conocer y analizar el sentido de las prácticas educativas en el marco de la comunicación e interacción social para ejercer la docencia con sentido educativo y social. Para el desarrollo de este trabajo se plantean cuatro apartados: el primero expresa algunos referentes teóricos sobre educación física a distancia en casa y educación física a distancia virtual, así como de práctica educativa, comunicación e interacción, todos ellos considerados términos clave para sostener el estudio. En segundo lugar, se presenta el proceder metodológico considerado como un componente primordial de la investigación social, que contiene: los elementos de la ruta cualitativa con sus respectivos aspectos temáticos. En el tercer apartado se comparte, los resultados a través de los cuales se devela el sentido de las prácticas educativas de los docentes de educación física en el modelo de la educación a distancia generado por covid-19 vinculado a los ejes de análisis de la comunicación e interacción. Por último, se describen las conclusiones y referencias de consulta que enriquecieron este estudio.



Sobre la Teoría

De acuerdo con la literatura revisada, la educación física a distancia en Casa (EFDeC) es una modalidad educativa que se implementó ante el desafío de afrontar una enfermedad contagiosa y transmisible que causa mortandad en la población, se estableció como modelo emergente a consecuencia de la pandemia por covid-19. Sobre la EFDeC, término poco conocido en nuestro país, pero no así en otras latitudes, Metzler, McKenzie, Van der Mars, Barrett-Williams, y Ellis (2013) describen el modelo de “home school” para llevar a cabo EFDeC, proponiendo el programa integral de actividad física escolar denominado HOPE (Health Optimizing Physical Education) como eje rector para escuelas públicas donde abordan home physical education para aquellos estudiantes que por diversas razones no pueden asistir a la institución. Según Burgueño *et al* (2021) la educación física en casa es una modalidad de trabajo establecida al interior del contexto del hogar caracterizada por el diseño de ejercicios físicos con el propósito de asegurar la suficiente actividad física en busca de mejorar la salud de los participantes, su argumento principal se establece en la planeación y recomendación de programas de actividad física, sin pretender llevar el currículo oficial a la casa, más bien es una propuesta formal por medio de la corresponsabilidad con las familias. En el mismo tenor, Martínez Egea (2020) describe que la educación física en casa consiste en una modalidad de intervención pedagógica en la cual se adapta el currículo oficial, al enfoque metodológico y el objetivo de la educación física, al contexto, recursos y posibilidades de los estudiantes para dar continuidad a los procesos de aprendizaje. Por consiguiente, al establecer con claridad y prioridad el desarrollo de una práctica educativa fundamentada en sustentos teóricos y coherentes con el contexto del estudiante facilita afrontar la modalidad a distancia como recurso escolar desde la perspectiva de la asignatura (López-Pastor y Pérez, 2016).

En concordancia con los autores podemos determinar que la EFDeC es una herramienta pedagógica orientada a una diversidad de enfoques, pues la propuesta se mira de una manera integradora entre conocimientos y saberes mediados por la comunicación asincrónica (García Aretio, 2004), los contenidos son flexibles, adaptables y dinámicos, que se concretan con apoyo de materiales producidos como portafolios, guías, demostraciones, recursos impresos, paquetes de información o audiovisuales. Para mantener contacto entre los participantes se utilizan algunos medios de comunicación en formato físico o telemático, estos escenarios se caracterizan por sustituir la interacción en el patio didáctico entre docente -alumno por una comunicación bidireccional, en otros términos el proceso educativo queda diferido en el tiempo,



espacio, ritmo y contexto de cada estudiante, el rol del docente es facilitar, orientar y guiar la dinámica elaborando o diseñando un sistema de aprendizaje individualizado o colectivo por medio de estrategias didácticas enfocadas a promover estilos de vida activos y saludables vinculados a la motricidad, adecuados al contexto del estudiante; el rol de los estudiantes es activo: se privilegia la autonomía y responsabilidad en la construcción de su aprendizaje.

Por otro lado la educación física a distancia virtual (EFD-V) o en línea (EDFeL) ha tenido la capacidad de ofrecer una respuesta rápida y necesaria en el contexto de la pandemia por Covid-19, sin embargo no solo es una solución potencial al problema de la continuidad del servicio educativo, sino que forma parte de una presencia cada vez mayor en la comunidades educativas (Webster, C. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Loiacono, C. A. E., y Killian, C. 2021). La EFD-V como también se le denomina por sus siglas en inglés "online physical education" (OLPE), desarrollada en varios estudios por investigadores norteamericanos como Daum & Woods (2015), SHAPE, America (2020), Collin, Agostino, Urtel (2021), Buschner (2014), afirman que es un concepto que se encontraba en la periferia de la visión del campo educativo. Un campo que al ser trastocado por la pandemia de la covid-19, influyó en el transitar de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual de manera rápida e inexorable. SHAPE, America (2020) describe a la educación física virtual o en línea como un modelo de aprendizaje mediado por tecnología en el cual el papel del estudiante y docente se perciben bajo un distanciamiento físico, más no así relacional, las estrategias se vinculan con valores como la equidad, la inclusión y la accesibilidad operado por ordenadores digitales, asegurándose que las necesidades logísticas de los participantes puedan recibir y acceder a contenido digital como a los aprendizajes del curso de una manera flexible, novedosa y creativa mediado por ordenadores digitales o teléfonos inteligentes con redes de conectividad.

Estas nuevas necesidades, nuevos objetivos y nuevas prácticas dan cuenta de la construcción de un hecho educativo, la evolución de los procesos metodológicos de la enseñanza aprendizaje de la educación física al incluir modelos tecnológicos enlazados con la multimedia, informática e internet (Goasguen, 1990 citado en García, 2004). Al basar el aprendizaje en la Web aparece un abanico de posibilidades para diseñar contenidos digitales que permitan vincular la educación física virtual o en línea con modelos de enseñanza para mantener un contacto, una comunicación entre los participantes en la cual sobresalga la interacción horizontal, vertical, simétrica, asimétrica, sincrónica y asincrónica (García Aretio, 2004). Utilizando como medio la compu-



tadora, el teléfono inteligente, la televisión o la radio donde se aprovechen plataformas telemáticas, software, dispositivos electrónicos para hacer uso de la voz, sonido, imagen, animaciones, aplicaciones y programas que permitan implementar contenidos, saberes y aprendizajes. De modo que considerar los modelos asociados a una señal en red como el *e-learning*, *m-learning*, *flipped Classroom*, *gamificación*, *escape room*, *open online course*, *HD*, aplicaciones, redes sociales, entre otros, son recursos pedagógicos que brindan la oportunidad de reforzar la experiencia y el sentido del aprendizaje de cualquier asignatura en tiempo real o tiempo diferido.

Al aprendizaje por la Web (WBL), Rosenberg (2001) lo denomina *e-learning*, esto es, enlazar la tecnología asociada al Internet para obtener un mosaico de opciones que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la intención de adquirir conocimientos y habilidades bajo un nuevo planteamiento, una “enseñanza virtual” (García Aretio, 2004) este modelo tiene las siguientes modalidades:

Modalidad sincrónica: su principal característica es la interacción en directo, en tiempo real, se deriva de la presencia directa entre docentes, estudiantes y compañeros, por medio del vídeo en directo, conversaciones entre profesores y alumnos (*chat*) y de estos entre sí a través de conversaciones de voz, evaluaciones en línea, pizarras electrónicas en las que todos pueden escribir o solicitar aclaraciones.

Modalidad asincrónica: el elemento primordial es el ritmo de aprender y la disponibilidad de tiempo del alumno. La autonomía del estudiante en este modelo se acrecienta. Herramientas como las videoconferencias de baja resolución, evaluaciones fuera de línea, materiales almacenados que el estudiante puede manejar a su conveniencia. La comunicación vía correo electrónico es común en este modelo, así como los foros. Hoy en día las videollamadas por diversas plataformas digitales dan cuenta de la disponibilidad de este modelo.

Modalidad integradora: Es el modelo que fusiona las herramientas propias de los dos anteriores.

Es por ello que conocer, reconocer, apropiarse, posicionarse, capacitarse y analizar los modelos de la educación a distancia para implementar prácticas educativas basadas en estos modelos, permiten establecer los niveles de contenidos, objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, medios y recursos, tipos de evaluación, interacción, espacios escolares, estrategias pedagógicas, herramientas didácticas, así como el uso y manejo de las tecnologías de una forma adecuada (Lozano y Mercado, 2009). Las prácticas educativas comúnmente se circunscriben



al diseño de actividades centradas en las competencias de los estudiantes, es necesario situarnos en las acciones y actos que desarrolla el docente en lo particular, pero también en lo colectivo para dar cuenta de las intenciones, motivaciones y recursos que utiliza para establecer la corporeidad fenomenológica de este hecho educativo, este término tiene como corolario la convicción de que una acción social imbricada en un proceso formativo, permite relacionar la experiencia y el conocimiento para generar aprendizaje (Bruner y Olson, 1973).

De acuerdo con Paulo Freire (2016), la práctica educativa es una visión compartida, fundamentada en los saberes necesarios para enseñar, crear posibilidades, diseñar creativamente ambientes para intercambiar saberes, respetando la autonomía de los alumnos, vinculando contenidos con situaciones del entorno, construyendo en colectivo y en armonía un aprendizaje motivado por el respeto, la curiosidad, la esperanza y el devenir político.

A decir de García, Loredó y Carranza (2008) la práctica educativa es:

“el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza aprendizaje propiamente dichos, se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo” (Cabrero, 2008).

En conformidad con Wilfred Carr (2002) es una actividad no mecánica o inconsciente sino intencional y consciente porque se fundamenta en esquemas teóricos de la formación de los educadores, en la manera de pensar transmitida socialmente, en la confrontación de ideas, procesos, discursos y espacios organizativos, así como en la capacidad de sentir, de comprender y de actuar del docente (Fierro, 1999).

Las prácticas sociales dentro de un proyecto de educación física, Aguayo (2009) las define como “el conjunto de acciones que los sujetos desarrollan en sus relaciones sociales, son expresadas en actitudes objetivas, modos de apropiación y procesos de construcción de sentido” (p.100) de modo que al comprender la acción social se establece el sentido que el actor le otorga a sus actos y cuando este reconoce el mundo del otro donde se desarrollan sus actos. Es decir, se está en comunicación e interacción con el mundo del otro, el docente y el estudiante. De acuerdo con Habermas (1990), la interacción se establece como una acción comunicativa entre más de dos personas o sea la acción de un sujeto situado en el universo que actúa con otro u otros dan cuenta del sentido que genera esta interrelación. Schutz (2015) lo denomina intersubjetividad.



Metodología

Para dar respuesta a nuestro cuestionamiento debemos decir que la perspectiva fenomenológica es conveniente en este estudio porque atiende el sentido que las prácticas y experiencias de la educación física contenidas en la vida cotidiana de los participantes, al interior de sus hogares donde su cultura, recursos, corporeidad, utilizados como medios para establecer comunicación e interacción social, permite que la lente cualitativa se enfoque en interpretar la subjetividad del terreno contextual y temporal.

Diseño y participantes

Esta perspectiva teórica citada es acorde a este estudio porque considera el acervo de conocimiento a mano de ocho docentes de educación física cuya situación común es compartir las experiencias vividas de la docencia en el contexto de la educación a distancia generada por covid-19. En la tabla 1, se encuentra la situación biográfica determinada en las características de los informantes vinculada a la escuela de formación, plan de estudios de la licenciatura, antigüedad en el servicio educativo situado en la Ciudad de México, género, edad, alcaldía donde se ubica el centro escolar, el tipo de modalidad y la colonia.

Tabla 1.
Características particulares de los informantes.

| INFORMANTE | INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN | PLAN DE ESTUDIOS | ANTIGÜEDAD | GÉNERO | EDAD | ALCALDÍA | MODALIDAD | COLONIA |
|------------|--------------------------|------------------|------------|--------|------|-------------------|--------------------|------------------------------|
| A | ESEF | 1983 | 23 | Mujer | 45 | Azcapotzalco | Ampliada | Nextengo |
| B | ESEF | 1983 | 18 | Mujer | 37 | Azcapotzalco | Regular matutina | San Pedro Xalpa |
| C | ESEF | 2002 | 6 | Mujer | 27 | Gustavo A. Madero | Ampliada | San Juan de Aragón 2ª |
| D | ESEF | 1983 | 20 | Mujer | 43 | Gustavo A. Madero | Regular matutina | San Pedro Zacatenco |
| E | ESEF | 1983 | 24 | Hombre | 45 | Gustavo A. Madero | Regular vespertino | Campestre Aragón |
| F | ESEF | 1983 | 26 | Hombre | 49 | Gustavo A. Madero | Regular vespertino | Progreso Nacional |
| G | ESEF | 1983 | 29 | Hombre | 59 | Azcapotzalco | Ampliada | San Juan de Aragón 6ª |
| H | ESEF | 1983 | 26 | Hombre | 48 | Gustavo A. Madero | Regular vespertino | Ampliación Gabriel Hernández |

Fuente: Elaboración propia.



Instrumentos

Para situar este estudio en la categoría de educación física a distancia se diseñó un cuestionario cualitativo que a decir de Álvarez- Gayou es un instrumento que permite “el acceso a la subjetividad de los participantes, así como el reflejo de su sentir ante el asunto a investigar” (2003, p.184). Complementariamente al cuestionario se realizaron registros o notas de campo vinculadas a la técnica de observación participante en ocho clases de educación física a distancia de los docentes del nivel primaria. La observación participante es la que “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bodgan, 1978. p. 31). Las notas de campo (Taylor y Bodgan, 1987) se basan en la experiencia directa del escenario las cuales nos proporcionan información relevante sobre la observación de las clases virtuales, Esta observación de las prácticas se llevó a cabo en la modalidad virtual a razón del cierre de escuelas por la emergencia sanitaria. Esto nos permitió de manera directa el acceso al contexto de la educación física a distancia en comunicación sincrónica y asincrónica, con la cual obtuvimos información de primera mano, sobre la manera de interactuar y comunicarse con los estudiantes y sus familias.

Paralelamente a las observaciones aplicamos el instrumento de reunión grupal para obtener el testimonio discursivo y síntomas vívidos del fenómeno estableciendo una interacción directa con los docentes (Schutz, 2012) y centrarnos en la pluralidad de sus experiencias, actitudes, creencias y subjetividades (Martínez Míguez, 2004) invitándolos a enfatizar en la narración del fenómeno de la educación física a distancia en casa y virtual desde su experiencia vivida. De acuerdo con Taylor y Bodgan (1987) agruparse o juntarse con un grupo de personas con características comunes que puedan por medio de su opinión dar cuenta de su experiencia vivida sobre un tema determinado es una reunión grupal.

Resultados

Una vez que obtuvimos la transcripción de los datos arrojados por cada uno de los instrumentos seleccionados, examinamos críticamente la información para validarla, contrastarla y categorizarla (Coffey y Atkinson, 2003) tomando como criterio la proximidad y similitud de las categorías construidas en el cuestionario cualitativo, la observación de las clases virtuales, notas de campo y los testimonios vertidos en las reuniones grupales que dieran respuesta a la pregunta de investigación.



Utilizamos la técnica de triangulación múltiple descrita por Denzin (2012) que es el proceso o la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, o métodos de investigación para el estudio de un fenómeno. De acuerdo con Oppermann (2000 *apud* Denzin, 2012) al triangular se busca responder con diferentes alcances y niveles de profundidad los cuestionamientos de la investigación orientándola hacia aportaciones científicas con mayor validez y confiabilidad.

Para analizar el acervo de conocimiento a mano de los informantes por medio de los instrumentos de acopio de la información se empleó una vigilancia de los hechos, experiencias y acciones (Bachelard, 1993), lo cual permitió interpretar y explicar las “realidades construidas por este determinado grupo social” (Berger y Luckmann, 2001) a partir de la idea de que el sentido de la comunicación e interacción se centra en vincularse de manera estrecha con las familias de los estudiantes. Por lo tanto, en el siguiente apartado se detalla uno los postulados de coherencia, consistencia y consecuencia analítica que no solo caracteriza la postura epistémica de las y los informantes, o el análisis fenomenológico de la investigación sino que también proporciona un esquema de referencia que permite establecer los indicios del sentido de una práctica construida interactivamente, tanto con los participantes como con los recursos tecnológicos, componentes educativos implícitos en expectativas socio culturales acordes a un contexto, temporalidad y espacio, fundamentada en paradigmas que transforman la realidad establecida: *El sentido de la comunicación asincrónica - sincrónica para construir el nuevo espacio de intervención educativa: la clave escuchar a las familias.*

El sentido de la comunicación asincrónica-sincrónica para construir el nuevo espacio de intervención educativa: la clave escuchar a las familias.

De acuerdo con Schutz (2012), cada persona construye una red de sentido y significado integrado en el mundo de sentido común, para lograr compartirlo requiere de un medio, y el medio más utilizado es el lenguaje para transmitir el conocimiento social, el vocabulario y la sintaxis del lenguaje cotidiano (Bialakowsky, 2019). La experiencia de comunicarse con el otro permite reconocer los motivos por los cuales se desarrolla el intercambio- la interacción, por consiguiente para aludir a una forma de acompañamiento en proceso sociales que tomen en cuenta no solo lo que se induce por medio de la comunicación sino lo que se logra en los aprendizajes mediante las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la información, entonces estamos hablando de “comunicación educativa” (Prieto, 1998).



Así lo expresan nuestros informantes:

Lo que se vio: La orientación comunicativa del docente facilita la confianza, profundiza el conocimiento psicomotor por medio de preguntas generadoras vinculadas al mundo de la vida cotidiana, aprendizaje situado. Se observa una mamá ayudando a su hija que presenta discapacidad intelectual al realizar las actividades. (Notas de campo de la clase observada del Informante G, 18 de mayo del 2021).

Lo que se dijo: “Aprendí a usar varios recursos tecnológicos para atender a las familias (...) enviar las actividades por correos electrónicos, mensajes por whatsapp, plataforma de classroom, haciendo vídeos” (Informante G, reunión grupal, 16 de diciembre 2020).

Lo que se vio: El docente brinda acceso a la plataforma google meet, utiliza el chat para conversar sobre un tema y compartir la actividad integradora por el classroom (Notas de campo de la clase observada del Informante H, 24 de mayo 2021).

Lo que se dijo: “Aprender una manera diferente de enseñar, usar las aplicaciones de las plataformas digitales, perderle el miedo a la computadora y buscar herramientas para estar más en contacto con mis alumnos” (Informante H, reunión grupal, 16 de diciembre, 2020)

Lo que se vio: La docente adaptó un espacio didáctico al interior de su casa con palabras e imágenes alusivas a la asignatura utilizando un modelo de relación mixta (Notas de campo, Informante A, 16 de Julio 2021), es decir, los estudiantes reciben materiales por medio de servicios virtuales para retroalimentar, orientar y apoyarlos a través de medios de comunicación (García Aretio, 2004).

Lo que se dijo: “Aprendí a usar distintas plataformas como classroom, zoom, google meet, videollamada por whatsapp para comunicarme, también a mirar la vida de mis alumnos desde una pantalla” (Informante A, 16 de diciembre del 2020).

Lo que se vio: La mediación comunicativa está orientada a facilitar la confianza que promueva la construcción y el proceso de aprendizaje por medio de la autonomía, así como disponibilidad para aprender desde la experiencia personal con una red social. (Notas de campo de la observación de clase de la informante C, 03 de junio 2021).

Lo que se dijo: “las actividades que hemos realizado han funcionado para generar un relax, apoyar a mis alumnos cuando no tienen conexión y cuando si la tienen de una mejor manera, no quiere decir que no lo haga, pero estoy seguro que existen otras posibilidades” (Informante C, 16 de Diciembre 2020).



De acuerdo con Prieto (1998), la comunicación educativa tiene las siguientes características: los protagonistas son los discentes involucrados, refleja necesidades y demandas, se acerca a los contextos, a la cultura, a la cotidianidad, ofrece instrumentos para intercambiar la información, busca la manera de transformar las relaciones sociales, es por ello, que la comunicación educativa vinculada a la familia del alumno es, por ende, el eje fundamental del proyecto de la educación a distancia (Fernández, 2021) y cualquier interacción en el trayecto educativo, más aún en un contexto crítico y adverso como lo es la pandemia de covid-19, tal y como lo reflejan los testimonios y subjetividades vertidas en las categorías desarrolladas. Es en la familia donde debe iniciarse la acción proyectada, integrarla de manera estrecha, clara y nítida para lograr un sistema resiliente como estrategia social que fortalece, mitiga y resiste a la exposición de un acontecimiento crítico; es punto de partida porque, como mencionan los informantes, la disponibilidad, posibilidad o conectividad enmarcada en el núcleo familiar refleja el abordaje de la realidad constituida. Al naturalizar la manera en que se intercambian los conocimientos, aprendizajes e información, la participación familiar no solo contribuirá a mejorar el proyecto educativo sino a incrementar los resultados de aprendizaje en niñas y niños (Caspe, Lopez y Wolos, 2007; Dearin, Kreider, Simkins y Weiss, 2006; Driessen, Smith y Slegers, 2005; Fan y Chen, 2001, Garbacz, Zerr, Dishion, Seeley y Stormshak, 2018, Hu y Yuan, 2016 apud Castanedo y Capllonch, M., 2018).

La familia, a decir de Salguero, Garrido e Ibañez (2016), es una agrupación social cuyos integrantes se hallan unidos por lazos de parentesco, en este grupo se constituye la personalidad del individuo, es decir, la construcción social de la realidad de los sujetos se determina por la historia, cultura, roles, etc., sedimentada en las objetivaciones lingüísticas, simbólicas y cristalizadas en los miembros de esta organización (Berger y Luckmann, 2001). Por esta razón se afirma aquí que la clave para lograr el sentido de una educación física a distancia está en escuchar a las familias. Carter y McGoldrick (1980) proponen que para trabajar con las familias bajo un bien común es necesario conocerlas, escucharlas, y organizarlas. Resulta importante considerar los vínculos con las familias para generar los sentidos y significados que se construyen en los universos simbólicos (Berger y Luckmann, 2001) del mundo de la vida erigida en instituciones como esta porque es allí donde se moldean las tipificaciones del sentido común (Schutz, 2015). Ducoing (2020) menciona que los alumnos de primaria necesitan del acompañamiento y disponibilidad de sus padres, como se observa en una de las clases virtuales donde se ve a una mamá apoyando a su hija para estimular su desarrollo psicomotor.



Coll (2021) refiere que el estrecho contacto con las familias amplían las experiencias de aprendizaje, por lo que frente a los contextos, características, y recursos de las familias el docente no puede ser ingenuo, requiere de actuar con conocimiento, previsión, cautela y mesura para contar con el apoyo de ellas en un proyecto educativo con fines sociales que genere sentido a lo que se pretende hacer, basado en metodologías activas que colocan al estudiante como el centro del aprendizaje, logrando despertar en él el interés, la motivación y la conciencia social. Para abordar a las familias es necesario indagar sobre sus particularidades: uno de los modos para llevar a cabo esta acción es por medio de encuestas con preguntas específicas, definidas y concretas que permita a la familia responder de manera honesta y explícita por medio de preguntas circulares que tienen por objetivo que la respuesta conlleve información sobre acuerdos, reacciones, recursos, manejo de conflictos, o actitudes (Minuchin, 2004).

Podemos condensar lo dicho hasta aquí que ante el desafío de implementar un modelo educativo a distancia en el contexto de la contingencia sanitaria, la orientación y el acompañamiento de los docentes con las familias fue mediado por la comunicación asincrónica y sincrónica, ambas determinaron la correspondencia de motivos de las acciones y actos educativos dentro del mundo social considerando la disponibilidad y capacidad de los recursos de quienes participan en la interacción, las pautas que determinan las decisiones de una participación activa de las familias, así como reconocer la solidaridad de los docentes para apoyarlas, comprenderlas, y acompañarlas (Díaz Barriga, 2021). La comunicación asincrónica tiene como características principales la interacción en tiempo diferido, por otro lado, la comunicación sincrónica establece una interacción en directo, en tiempo real (García Aretio, 2004). Esta forma de interactuar con las familias esboza los pasos específicos de acciones futuras.

El proyecto *modo futuro exacti* (Schutz, 2015) se basa en el conocimiento del docente al momento de planear sus prácticas educativas, por consiguiente, toda proyección indica una idealización particular que entabla toda forma de interacción social fundada en las construcciones de reciprocidad de perspectivas descritas en los motivos imputados al otro. En ese sentido, para comprender la trascendencia del mundo del otro se requiere de describir la predominancia de una relación cuyo alcance se halle dentro de mi alcance potencial, es decir, constituir un mundo social, donde el otro y yo estemos involucrados en una misma situación biográfica que se traduce en un “nosotros” (Schutz, 2015), lo que logramos evidenciar en la clase virtual.



Conclusiones

Al recuperar el sistema de significatividad de ocho docentes que experimentaron el fenómeno de la educación física a distancia, nuestro análisis fenomenológico estructurado en la comprensión de la acción social provista de sentido nos permite concluir que la vida cotidiana en confinamiento y aislamiento social por covid-19 generó un ambiente de incertidumbre y desigualdad e hizo notorias las carencias de recursos tecnológicos. En un contexto adverso se naturalizan y tipifican estas experiencias como una estructura social dependiente de origen. El acercamiento a las prácticas educativas objetivadas permitió mirar este mundo complejo, delinear y comprender la perspectiva de la realidad modificada. Las raíces de las acciones educativas interpretadas dan cuenta de la importancia de la comunicación para establecer vínculos y desarrollar los contenidos de la educación física a distancia a partir de la participación de las familias, para crear comunidad y planear en conjunto, hacer del encuentro virtual un espacio de intercambio que permita reinventar el proceso educativo. Así, comprendiendo que existen diversos tipos de familias fue que los docentes pudieron construir un arquetipo del modelo *e-learning*, imbricado en la comunicación asincrónica y sincrónica que conecta a experiencias digitales con sentido educativo. El uso del *streaming*, las videoconferencias o videollamadas por *whatsapp* favorece las interacciones sociales, fomenta la corresponsabilidad del núcleo familiar con el proceso, y al docente de educación física le abre un nuevo espacio de intervención.



Referencias

- Aguayo, H. B. (1994). *La investigación en el campo de la Educación Física*. [Tesis de Maestría, ENEP Aragón, UNAM].
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer invetsigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós Educador.
- Atkinson, P. y Coffey, A., (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias com-plementarias de investigación. Universidad de Antioquia. <http://www.index-f.com/dce/15pdf/15-140.pdf>
- Baena, S., López-Morales, J., y García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. (39). 388-395. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/64456/80089Texto%20del%20art%C3%ADculo-268845-2-10-20200724.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Betancur-Agudelo, J. E., López-Ávila, C. R., & Arcila-Rodríguez, W. O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(1), 15-32.
- Berger P. y Luckmann. (2001). *La construcción social de la realidad*. Editores Amorrortu.
- Bialakowsky, A. (2021). Sentido, definición de lo social y representaciones: una reinterpretación de las propuestas de Giddens, Bourdieu, Habermas y Luhmann. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, (16) , pp. 213-253. <https://repositoriocyt.unlam.edu.ar/bitstream/123456789/690/1/RiHumSo%208-16-9.pdf>.
- Bolívar, G. (2020). El Nuevo paradigma de la Educación a Distancia en la Educación Física. *Revista Actividad Física y Ciencias*, 12(2).
- Burgueño, R., Espejo, R., López-Fernández, I., y Gil-Espinosa, F. J. (2020). Educación física de calidad en casa para niños: una propuesta de aplicación curricular en educación primaria. *Journal of Sport & Health Research*, 12(2). https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Burgueño%2C+Espejo%2C+López+%26+Espinoza%2C+2020&dq=.
- Buschner C., (2014) Online physical education: Wires and lights in a box. *Journal of physical education, recreation & dance*, 77(2), 3-8 <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597818> .
- Bruner, J., y Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Perspectivas*, 3(1), 21-41.
- Castanedo, J. y Capllonch, M. (2018). Participación de familias en Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 304-334. doi:10.17583/qre.2018.3603
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Edición Morata.
- Carter, E. A. y McGoldrick, M. (Eds.). (1980). *The family life cycle: A framework for family therapy*. Halsted Press.
- Coll, C. (30 de Noviembre de 2021). El impacto de la pandemia en los usos educativos de las TIC: de la enseñanza remota a los entornos híbridos [archivo de video] <https://youtu.be/ZiIJ9XiQPkI>.
- Collin. W. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Loiacono, C. A. E., y Killian, C. (2021). Physical education in the COVID era: Considerations for online program delivery using the comprehensive school physical activity program framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 327-336.



- Daum, D. N., y Woods, A. M. (2015). Physical education teacher educator's perceptions toward and understanding of K-12 online physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 716-724.
- Denzin, L. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.832.6263&rep=rep1&type=pdf>
- Díaz, Barriga. F. (2021). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Ediciones SM.
- Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 55-64). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/539/1/DucoingP_2020_Una_expresión_de_la_desigualdad.pdf
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L.
- Fernández, L. H. (2020-2021) Seminario Herramientas Metodológicas de Investigación. Posgrado Doctorado en Educación de la Escuela Normal Superior de México.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas*. Siglo Veintiuno XXI Editore
- García, L. (2004) Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Bordón*, 56(3-4), 409-429. https://www.researchgate.net/publication/39214322_Viejos_y_nuevos_modelos_de_educacion_a_distancia
- García, B., Loredó, J., y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea6.pdf>
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.
- López-Pastor, V. M. y Pérez-P. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50. <http://www.dialnet-losretosde-la-educacion-fisica-en-el-siglo-xxi-5400869.pdf>
- Lozano, I., y Mercado E. (2009). *Como investigar la práctica docente: orientaciones teórico metodológicas para la elaboración del documento recepciones*. ENSM-ISCEEM.
- Martínez, B. (2020). Educación física post COVID-19 ¿Evolución o deriva? *Sociología Del Deporte*, 1(1), 45-48. <https://doi.org/10.46661/socioldeporte.5010>
- Martínez, M. (2004) *Ciencia y arte en la metodología-cualitativa*. Trillas.
- Metzler, M. W., McKenzie, T. L., Van der Mars, H., Barrett-Williams, S. L., y Ellis, R. (2013). Health optimizing physical education (HOPE): A new curriculum for school programs—Part 1: Establishing the need and describing the model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(4), 41-47.
- Minuchin, S. (2004) Manual de comunicación humana. *Instituto de la Comunicación humana*.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Posso, R., Otañez, L. C., Paz P., Ortiz, N. y Núñez, R. M., (2020). Educación Física significativa: propuesta para la contextualización de contenidos curriculares. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(2), 371-381.



- Prieto, D. (1998). Comunicación educativa en el contexto latinoamericano. *Revista Intervención psicosocial*, 7(3), 329-345. <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/43317.pdf>
- Quintero, P. (2021). *De la clase de educación física a la educación física para la vida. Educación Física en Tiempos de Pandemia y Confinamiento. Experiencias pedagógicas y reflexiones*. Universidad Advenista de Chile. Universidad de Cundimarca. https://www.researchgate.net/publication/349059570_Educacion_Fisica_en_tiempos_de_pandemia_y_confinamiento
- SHAPE, América. (2020). Online tools <https://www.shapeamerica.org/publications/resources/default.aspx?hkey=55103b9c-7979-4a38-a483-c1669fefbc6e#publications>
- Salguero, A., Garrido G. y Ortega, P. (2016). Discapacidad, paternidad y cambios familiares. *Avances en Psicología latinoamericana*. 25 (1). 118-125.
- Schutz, A. (2015). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Editores Amorrortu.
- Taylor S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidó Ibérica.
- UNESCO. (2021). *Misión: Recuperar la educación en 2021*. 06/04/2021 <https://es.unesco.org/news/mision-recuperar-educacion-2021>
- Vota, A. M., Beltrán, J. L. B., Fernández, F. M., y Sosa, J. M. R. (2021). El caso sede México: Formación en Educación Física en e-entornos universitarios durante la contingencia de la COVID-19. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 35-46.
- Webster, C. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Loiacono, C. A. E., y Killian, C. (2021). Physical education in the COVID era: Considerations for online program delivery using the comprehensive school physical activity program framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 327-336.

