

**DE LA DOCENCIA PRESENCIAL A LA DOCENCIA VIRTUAL: REFLEXIONES SOBRE LA SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

***DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO VIRTUAL: REFLEXÕES SOBRE A SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA***

***FROM PRESENTIAL TEACHING TO VIRTUAL TEACHING: REFLECTIONS ON SUBJECTIVITY IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN PANDEMIC TIMES***

Marcelo BRAZ<sup>1</sup>  
Sergio MONEO<sup>2</sup>  
Teresa LLEIXÀ<sup>3</sup>

**RESUMEN:** El presente artículo aborda el tema de la docencia en la formación del profesorado de Educación Física en tiempos pandémicos, de la Covid-19, en España. Para eso, nos ocuparemos de reflexionar sobre las estrategias metodológicas alternativas a las clases de práctica físico-deportiva, en el paso de la docencia presencial a la docencia no presencial o semi presencial. Tres serán los temas clave en la fundamentación: a) El conocimiento práctico en la formación del profesorado de Educación Física; b) Los entornos virtuales y tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado de Educación Física; c) La Educación Física escolar en tiempos de Covid-19. Para finalizar, hemos realizado una reflexión con respecto a la subjetividad de la actividad docente en tiempos pandémicos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación física. Formación. Metodologías. Entornos virtuales. Pandemia.

**RESUMO:** *O presente estudo aborda o tema do ensino na formação de professores de Educação Física em tempos de pandemia, de Covid-19, na Espanha. Para isso, nos encarregaremos de refletir sobre as estratégias metodológicas alternativas às aulas de prática físico-esportiva, na transição do ensino presencial para o ensino não presencial ou semipresencial. Serão três questões fundamentais na fundação: a) Conhecimento prático na formação de professores de Educação Física; b) Ambientes virtuais e tecnologias de informação e comunicação na formação de professores de Educação Física; c) Educação*

<sup>1</sup> Universitat de Barcelona (UB), Barcelona – Catalunya – España. Profesor Lector del Departamento de Didácticas Aplicadas. Doctorado en Actividad Física (UB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9708-7143>. E-mail: [marcelobraz@ub.edu](mailto:marcelobraz@ub.edu)

<sup>2</sup> Universitat de Barcelona (UB), Barcelona – Catalunya – España. Profesor Asociado del Departamento de Didácticas Aplicadas. Doctorado en Actividad Física (UB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6934-0578>. E-mail: [sergiomoneo@ub.edu](mailto:sergiomoneo@ub.edu)

<sup>3</sup> Universitat de Barcelona (UB), Barcelona – Catalunya – España. Profesora Titular del Departamento de Didácticas Aplicadas. Doctorado en Actividad Física (UB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1047-1271>. E-mail: [teresa.lleixa@ub.edu](mailto:teresa.lleixa@ub.edu)

*Física Escolar em tempos de Covid-19. Por fim, fizemos uma reflexão sobre a subjetividade da atividade docente em tempos de pandemia.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Educação física. Formação. Metodologias. Ambientes virtuais. Pandemia.*

**ABSTRACT:** *This article deals with the topic of teaching in the training of Physical Education teachers in pandemic times, Covid-19, in Spain. For that, we will take care of reflecting on the alternative methodological strategies to the classes of physical-sports practice, in the transition from presential teaching to semi-presential or not presential teaching. Three will be the key topics in the foundation: a) Practical knowledge in the training of Physical Education teachers; b) Virtual environments and information and communication technologies in the training of Physical Education teachers; c) School Physical Education in times of Covid-19. Finally, we have made a reflection regarding the subjectivity of teaching activity in pandemic times.*

**KEYWORDS:** *Physical education. Training. Methodologies. Virtual environments. Pandemic.*

## Introducción

A lo largo del siglo XX han tenido lugar diferentes pandemias (gripe española 1918-20; gripe asiática 1957-58; gripe de Hong Kong 1968-70) que han afectado a diferentes países y llevaran a óbito a millones de personas. El siglo XXI se ha iniciado con algunas gripes que han llamado la atención de las autoridades sanitarias y rápidamente se han podido controlar, como la gripe aviar (2003-04) o gripe A (2009-10) (GARAY, 2020). No obstante, fue en 2019 que apareció el virus que cambiaría la manera de ver el mundo a toda una generación que ha crecido con acceso a diferentes vacunas y ha estado acostumbrada a tener la “solución de los problemas” muy rápidamente. El coronavirus SARS-CoV-2, conocido como Covid-19 apareció en la ciudad china de Wuhan en diciembre de 2019 y rápidamente se propagó hacia otras ciudades y países (MARTINS, 2021). Eso pues, se hizo caso omiso a diferentes alarmas institucionales, algo que muy probablemente ralentizaría la evolución de la pandemia, pero no la evitaría. Así, en 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que dada la evolución y propagación del virus Covid-19, este, pudiera caracterizarse como una pandemia (OMS, 2020). En España, en el día 14 de marzo el Gobierno del Estado declaró estado de alarma por la pandemia, extendiéndose hasta el 2 de mayo del mismo año (primer estado de alarma).

La instauración de la declaración pandémica ha llevado a prácticamente todos los países del mundo a tomar medidas preventivas y restrictivas, actuando en consecuencia, adaptando la manera de vivir, de ser, de convivir, de conocer y de hacer y es aquí donde se centra este

artículo, en las adaptaciones sociales dentro del enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, más específicamente en las prácticas docentes de los profesores de Educación Física, en adelante EF.

La Covid-19 ha provocado confinamientos en todo el mundo. Aeropuertos fueron cerrados, ciudades cerraron sus fronteras, personas fueron confinadas en sus casas, prácticamente el mundo paró. El parón, no obstante, fue metafórico, paró a nivel físico, presencial, pues para minimizar las afectaciones sociales y económicas, se ha generado una gran adaptación social, el mundo ha pasado a una dimensión virtual. Con prisas, las empresas, las Universidades, las organizaciones gubernamentales han tenido de realizar y gestionar un gran cambio estructural, pasar del marco presencial al virtual. En este proceso de adecuación fueron evidenciados muchos problemas, en diferentes estamentos. Entre tantos problemas se destacan aquellos referentes a la educación (GARCÍA-PEÑALVO, 2020). El primer problema identificado (y que persiste) está relacionado con el acceso universal, la brecha de acceso a la red de comunicación, ya que no todas las personas tienen conexión a la internet (CIDH, 2021). El segundo problema hace referencia a la brecha de uso, la disponibilidad de equipos necesarios para conectar a la red, como ordenadores (portátiles o de mesa), tabletas o Smartphone (SANMARTÍN, 2021). Y por último, hace mención a las competencias específicas ofimáticas (OECD, 2020), la brecha competencial, el cómo utilizar las herramientas (equipos o programas) que a veces parece ser un tema rutinario, pero que la realidad ha demostrado que no es así (GARCÍA-PEÑALVO, 2020).

Sumado a estos problemas estructurales y orgánicos de envoltura socioeducativa, se presenta un agravante en el caso de la EF vista la especificidad de la materia, ratificado en su orden curricular, sea en la educación infantil, primaria, secundaria o incluso en la formación del futuro profesorado en la universidad. Dicho agravante se refiere a las propias experiencias corporales propias de las acciones de actividad física y deportiva que están vinculadas al conocimiento práctico, presencial y colectivo.

Las condiciones impuestas por la pandemia (confinamiento, distanciamiento, miedo, etc..) generaran, así, el impedimento del trabajo corporal en contacto físico con las demás personas, principios esenciales para la promoción de las relaciones sociales y emocionales, traducándose así en cuerpos ausentes (VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2021). Estas modificaciones de la intervención del profesorado de EF han generado problemas pedagógicos (BAENA-MORALES; LÓPEZ-MORALES; GARCÍA-TAIBO, 2021) que llevan a reflexiones críticas como las realizadas por Martínez-Egea (2020) que destaca las dificultades enfrentadas durante la pandemia y las incertidumbres del futuro post confinamiento.

Ante esta situación, el profesorado ha tenido que adecuar sus clases y para eso ha llevado a cabo diferentes adaptaciones a sus propuestas pedagógicas. Las adaptaciones educativas, según González Rey (2001), están vinculadas al macro conceptual orientado a la comprensión de la psique, que nos lleva a la representación de la subjetividad social que es indivisible de la subjetividad individual. Según el autor, el impacto de ambas subjetividades hacia la educación es muy grande ya que influencia cambios metodológicos, teóricos y prácticos. En otras palabras, el individuo es inherente a la sociedad y cualquier cambio afectara la estructura colectiva e individual.

De acuerdo con todo ello, el presente trabajo, pretende reflexionar sobre la subjetividad en la formación del profesorado, tomando en consideración las diferentes estrategias metodológicas alternativas a las clases de práctica físico-deportiva, que en el paso de la docencia presencial a la docencia no presencial o semipresencial han podido llevar a cabo los diferentes profesores que desarrollan su función social a través de la formación del profesorado de EF. Para ello, hemos organizado este estudio reflexivo en tres temas clave de fundamentación: a) El conocimiento práctico en la formación del profesorado de Educación Física; b) Los entornos virtuales y tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado de Educación Física; c) La Educación Física escolar en tiempos de Covid-19. Para finalizar, hemos realizado una reflexión con respecto a la subjetividad de la actividad docente en tiempos pandémicos.

### **Conocimiento práctico en la formación del profesorado de Educación Física**

La formación del profesorado de EF, para seguir las tendencias del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), debe orientarse hacia el modelo competencial. La formación competencial en la Universidad tiene como documento de base el Proyecto Tuning (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003) y en él queda patente que la competencia no puede separarse de la acción y está totalmente vinculada al conocimiento práctico.

Esta vinculación al conocimiento práctico, en la formación del profesorado de EF, tiene un doble significado. Por un lado, implica una conexión con la realidad escolar y, por otro, implica una reconstrucción de las propias experiencias en actividad física y deportiva para otorgarle un valor educativo.

La conexión con la realidad escolar recae en la necesidad del alumnado que se prepara para ser maestro, de repensar los conocimientos teóricos a la luz de esta realidad práctica (LAMPERT, 2010; ZEICHNER, 2010). Esto significa ir más allá de la conexión entre el ámbito

académico y el ámbito escolar, dado que requiere, además, adentrarse en el análisis de los procesos culturales y sociales de nuestro entorno y en las diferentes formas de adquisición del conocimiento (RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ; GUTIÉRREZ, 2014). Destacan también los autores que vinculan la formación docente con los cambios sociales, como sería el caso de Fullan y Hargreave (1992) o Fullan (2013).

En cuanto a la reconstrucción de las experiencias en actividad física y deportiva, Devís-Devís (2018, p. 61) hace la siguiente reflexión refiriéndose a la EF escolar:

Por otro lado, también debemos reconstruir el conocimiento práctico aislado y fragmentario que lleva al alumnado a las clases de Educación Física... las experiencias prácticas de la asignatura deben facilitar conexiones, buscar estructuras, patrones o algoritmos de acción para conectarlos entre sí, vincularlos a otras actividades físicas más amplias o a las actividades de la vida cotidiana.

Esta reflexión resulta perfectamente aplicable a nuestra idea de que el futuro profesorado debe reconstruir su saber práctico y darle el correspondiente valor educativo. La formación competencial del profesorado de EF y su vinculación con el conocimiento práctico ha sido motivo de diversos estudios, entre los que destacan aquellos que tratan de determinar las competencias que debería tener este colectivo, como explica Contreras (2012). Esta formación, además, apela al compromiso social que requiere ser profesora o profesor de EF (BROWN, 2005; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, 2004; PASCUAL BAÑOS, 2004; SIRNA; TINNING; ROSSI, 2008; TIMKEN; VAN DER MARS, 2009; TINNING *et al.*, 2001).

En este sentido, cabe recalcar que los estudiantes universitarios pueden aprender los contenidos de su materia y las metodologías utilizadas, pero el proceso únicamente será genuinamente efectivo si son capaces de reconocer el papel que sus acciones tendrán en el entorno social (ARTHUR; BOHLIN, 2005; EGERTON, 2002; HOEKEMA; EHRLICH, 2000).

En este contexto, diversas metodologías, como pueden ser Simulaciones, Talleres de Acción Directa, Proyectos de Aprendizaje-Servicio, Situaciones Prácticas Reales (SPR), Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje por Indagación, *Flipboard Classroom* tienen como finalidad acercar a los futuros y futuras docentes en la realidad de los centros escolares y, además, facilitan la reconstrucción del saber práctico (BILLING; WATERMAN, 2003; LLEIXÀ ARRIBAS *et al.*, 2018; LÓPEZ-ROS; SERRA; VILÀ SUÑÉ, 2016; TIMKEN; VAN DER MARS, 2009).

## Los entornos virtuales y tecnologías de la información y la comunicación

Es posible encontrar numerosa literatura relativa a entornos virtuales y tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC) en la formación del profesorado. Gros y Silva (2005) reivindican que la formación del profesorado incorpore “la capacitación requerida para el diseño y tutorización de los entornos virtuales de aprendizaje” (p. 12), presentando directrices para crear entornos colaborativos de aprendizaje que potencien la construcción del conocimiento, perfectamente aplicable a la docencia universitaria. Marcelo (2007) realiza una propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente mediante estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. En base a esta propuesta Marcelo y Zapata Ros (2008), diseñaron un cuestionario para evaluar la calidad de esta formación. En otra línea de argumentaciones podemos encontrar aquellos estudios que defienden que para que el futuro profesorado adquiera competencias en tecnologías digitales es necesario que éstas estén presentes en su formación. Muchos de estos estudios se refieren al TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) descrito por Koehler y Mishra (2009).

El uso docente de las tecnologías digitales en la Universidad es otro de los temas ampliamente tratados en la literatura. Grané i Casas (2020), haciendo un análisis de estas tecnologías, dejan patente que son necesidades didácticas efectivas para que con su uso se favorezcan los métodos de enseñanza y se impulsen los procesos de aprendizaje.

Enmarcados en la línea de argumentación TPACK, a la que hacíamos referencia anteriormente, es donde encontramos los pocos estudios sobre las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado de EF (FERNÁNDEZ-ESPÍNOLA *et al.*, 2018). Hay que decir que la mayoría de los estudios que abordan este tema lo hacen bajo la perspectiva del conocimiento que tiene este profesorado sobre las TIC y la intencionalidad de su utilización, como sería el caso de Calvo (2013) o bien de Díaz-Barahona, Molina-García y Monfort-Pañego (2020).

Podemos, sin embargo, suplir esta carencia de estudios orientados a la formación del profesorado con numerosas publicaciones sobre la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la EF escolar que pueden servir de orientación sobre las posibilidades que se abren a la formación docente universitaria de esta área educativa. Entre éstas destacamos los estudios de Capllonch (2005), González *et al.* (2016) y Prat, Camerino y Coiduras (2013).

En relación con el tema que nos ocupa, las TIC en tiempos de Covid-19 y la EF, Díaz Barahona, Molina-García y Monfort-Pañego (2020) realizaron un análisis sobre el

conocimiento y la intencionalidad didáctica en el uso de TIC del profesorado de EF, encontrando que la gran mayoría de los profesionales de EF poseen una actitud positiva hacia las tecnologías de la información y comunicación, adquiriendo un compromiso para formarse en éstas con el propósito de potenciar la innovación didáctica y pedagógica. Por otra parte, no obstante, se encuentran actitudes más distantes en las cuales se reconoce que el uso de las TIC promueve conductas pasivas en el alumnado de EF; hecho que, una parte de los docentes de EF considera que promueve todo lo contrario a lo que se defiende desde su área educativa: la actividad física. En este sentido, existe docentes que, en una franja de edad más joven, tienden a fomentar el uso de las TIC en la EF, mientras que docentes de mayor edad son más reacios a éstas.

Por otro lado, Piedra (2020) ha analizado el uso de las redes sociales desde la EF en tiempos de Covid-19, encontrando diferentes personas que han utilizado redes como Instagram, Youtube o TikTok para publicitar actividades desafiantes o ejercicios físicos con objetivos pautados a la EF. Sin embargo, el autor destaca que gran parte de la producción de videos vinculados a la EF fueron realizados por *influencers*, algo muy peligroso. En este sentido, Díaz Barahona, Molina-García y Monfort-Pañego (2020) recomiendan alentar políticas de formación continuada para auxiliar el uso de las TIC y posibiliten, por ejemplo, la hibridación metodológica. Algo defendido también por autores de otros países como Turkia, por ejemplo (YÜCEKAYA; SAĞIN; UĞRAŞ, 2021).

En consonancia con el expuesto anteriormente Quintana (2021) destaca que las aplicaciones de TIC más utilizadas en las clases virtuales corresponde con las más conocidas fueran del ámbito académico, tales como el WhatsApp, Telegram, Meet, Zoom, correo electrónico y plataformas del Moodle de las universidades.

### **La Educación Física escolar en tiempos de Covid-19. Inicio de la pandemia**

La actividad física, la Educación Física y el deporte, sobre todo durante la infancia y la adolescencia, representan algunos de los ámbitos más directamente afectados por las consecuencias de la pandemia. Es necesaria una revisión a fondo de los usos tradicionales dado que las restricciones producto de las diferentes medidas profilácticas afectan casi a la esencia del área curricular que nos ocupa. Aunque podemos afirmar que todavía existen más dudas que certezas, habrá que buscar alternativas que permitan, con las adaptaciones necesarias, pero tratando de minimizar los efectos negativos, desarrollar las actividades de un área curricular

con muchos e importantes efectos sobre el desarrollo y la formación personal y colectiva en edades escolares (BATALLA, 2020).

Algunos autores, como sería el caso de Martínez Egea (2020), se refieren a los efectos perjudiciales de la falta de actividad física en tiempos de pandemia. Márquez (2020) aporta recomendaciones de práctica segura en función del espacio y las posibilidades individuales. Con la misma intención, Hammami *et al.* (2020) proponen una serie de recomendaciones para mantenerse activo en casa, con ejercicio aeróbico en bicicleta o ergómetro de remo, entrenamiento de peso corporal, baile y videojuegos activos. Silva-Filho *et al.* (2020) destacan el profesor de EF como un profesional esencial durante este período, ligado a área de la salud (como así lo es en Brasil) porque puede orientar y estimular a las personas para que practiquen ejercicio físico de manera habitual.

Por otra parte, los efectos perjudiciales también vienen dados por la falta de interrelaciones sociales y vivencias corporales que en condiciones normales aporta la Educación Física Escolar. El profesorado deberá buscar alternativas para superar el distanciamiento corporal y social (MERCIER *et al.*, 2021). Lo mismo ha indicado Álvarez (2020) en una webinar donde muestra formas de conectar mediante actividades de expresión corporal online. González-Arévalo (2020) en el propio webinar, establece un decálogo para tener en cuenta en la EF en distanciamiento. Sintetizando sus palabras, las recomendaciones serían:

1. basarnos en la experiencia de confinamiento a la que dimos respuesta repentinamente;
2. diseñar diferentes escenarios y realizar propuestas diversas debido a la situación de incertidumbre;
3. tener en cuenta el contexto y la disponibilidad de recursos;
4. partir del currículum;
5. no pensar tanto en la actividad y pensar más en qué hacemos las cosas;
6. garantizar el aprendizaje;
7. no perder la esencia del área es decir la motricidad;
8. establecer criterios claros y cualitativos para que cuando los niños cuando ejecuten sepan si lo hacen bien o mal;
9. potenciar la autonomía de los niños;
10. tener en cuenta a las familias.

Es posible hacer un paralelismo del decálogo anterior con las indicaciones expuestas por Cuenca-Soto *et al.* (2021) al analizar las limitaciones percibidas y propuestas de mejora en la EF. Según las autoras, el profesorado ha tenido que realizar cambios en la selección y secuenciación de contenidos, tomando en consideración ciertos criterios, como:

(1) priorizar las medidas higiénico-sanitarias y reducir el contacto; (2) atender los intereses del alumnado y asegurar que los contenidos fuesen significativos; (3) elaborar actividades para poderlas hacer en familia; (4) evitar uso compartido de materiales; (5) evitar solapar contenidos entre clases; (6) emplear materiales reciclados; (7) adaptar los contenidos para poder realizarlos en las clases o desde casa si se produce un nuevo confinamiento; (8) adaptarse a las características del alumnado y su entorno; (9) luchar contra los problemas de obesidad; y (10) permitir la autonomía del alumnado (CUENCA-SOTO *et al.*, 2021, p. 272).

Asimismo en previsión de las acciones a realizar para el curso académico 20/21, en España, el Consejo Colef *et al.*, (2020a) ha establecido recomendaciones que hacen referencia a la programación, la práctica segura y el uso de material e instalaciones. Por último, de gran interés son los repositorios de recursos que durante el confinamiento proporcionaron diferentes administraciones, asociaciones y colegios profesionales entre los que señalamos a modo de ejemplo los del Consejo Colef (2020b).

Ramírez, Herrero y Jimenez (2021), tomaron como referencia estas recomendaciones y los documentos/repositorios y presentan una experiencia didáctica que pudieron llevar a cabo alcanzando unas propuestas (resultados-sesiones) concretas, utilizando adaptaciones metodológicas que posibilitaron el desarrollo del quehacer diario.

### **La Educación Física escolar en tiempos de Covid-19, propuestas reales**

En un estudio de revisión narrativa sobre el ejercicio y la Covid-19, Vancini *et al.* (2021) encontraron un aumento del 76% de las publicaciones entre abril y junio del año de 2020. Seguramente, el valor es mayor si tomamos en consideración todo el año de 2020 y aun más si consideramos el 2021. En este sentido, lo que se pretende aquí no es hacer una revisión bibliográfica, sino marcar algunas pautas para la reflexión principal, la subjetividad en la docencia y formación del profesorado.

Aunque podemos analizar de manera aislada los diferentes niveles educativos, se puede decir que los profesionales ligados a la educación física, en los diferentes niveles, han podido y sabido adaptar sus quehaceres para lograr un mínimo educativo.

En estudio realizado por Nieto *et al.* (2021), respecto a la percepción del profesorado de EF respecto a la educación a distancia (EaD), han visto que los centros educativos han logrado la adaptación curricular de forma positiva y que los profesores paulatinamente han sabido trabajar mejor y más seguro con el nuevo sistema de enseñanza.

No obstante, otros autores (ALCALÁ; GARIJO; PÉREZ-PUEYO, 2021) han demostrado cómo los profesores de las diferentes etapas educativas coinciden en las implicaciones negativas de la enseñanza de la EF con distancia física. Destacan que el profesorado universitario señala la necesidad de reconsiderar los objetivos de la asignatura para adaptarse a esta nueva situación, mientras que los profesores de la escuela admiten estar muy limitados en cuanto a los contenidos a impartir. Por su parte, los estudiantes (de las carreras universitarias) manifiestan la preocupación en la aplicación de los contenidos aprendidos durante la carrera, en la vida profesional.

A su vez, Baena-Morales, López-Morales y García-Taibo (2021) analizando la actividad profesional durante el confinamiento han visto que una gran parte de las actividades enviadas al alumnado versaban sobre contenidos relacionados con la condición física y la salud. Dicho contenido presenta extrema vinculación hacia la vertiente motriz de la asignatura, y, debido a la inviabilidad de realizar actividades en formato presencial ha generado gran complejidad al docente de EF. Al mismo tiempo, los autores pudieron percibir que la interacción con el alumnado ha supuesto una dificultad distinta para los docentes en función del conocimiento y manejo con las nuevas tecnologías. Aquellos docentes más habituados al uso de las TIC han mantenido una comunicación más fluida con sus alumnos, mediante plataformas virtuales y el correo electrónico, mientras que los menos hábiles en este sentido, han tenido mayores dificultades. Debido a la imposibilidad de evaluar de forma presencial, el estudio indica que el 14,3% de los docentes no evaluaría y, únicamente, la mitad confirmó que sí evaluaría, algo diferente del presentado por Fuentes *et al.* (2021), cuando explica que la mayoría del profesorado encuestado ha informado que ha utilizado una evaluación formativa

En otro estudio, que trata sobre la EF para niños/as en casa, Burgueño *et al.* (2020) han desarrollado una propuesta didáctica (flexible y de posible adaptación según cada grupo escolar) para que alumnos y alumnas realicen la EF desde su casa, manteniendo la idiosincrasia de la propia asignatura y respetando el currículo. En este sentido, y atendiendo a diversos aspectos que pueden favorecer o dificultar las actividades propuestas (espacio de la casa, número de familiares, materiales, etc.), los autores indican actividades relacionadas con retos y acciones motrices, como, por ejemplo:

1. Individuales en entornos estables; → realizar con material de casa movimientos con papel higiénico.
2. Con oposición; → montar un circuito en casa con chapas.
3. En situaciones de cooperación, con o sin oposición; → figuras de acrosport.
4. En situaciones de índole artística o de expresión; → disfrazarse para hacer un vídeo.
5. De adaptación al entorno físico; → realizar acciones (como lavarse la cara en el cuarto de baño) en distintos espacios de la casa.

De esta forma, la propuesta didáctica presenta formas para desarrollar la asignatura de EF implicando, siempre que sea posible, a la propia familia; un aspecto que resulta relevante para que el alumnado mantenga su voluntad y motivación para realizar actividad física. Podemos destacar la conformidad con las indicaciones propuestas en el decálogo propuesto por González (2020).

Martínez-Hita (2020) ha explicado algunas pautas para las sesiones de EF durante el confinamiento. El autor llama la atención sobre la importancia de conocer cuáles son las motivaciones del alumnado para, de este modo, diseñar actividades que favorezcan la mayor implicación posible durante las sesiones de EF llevadas a cabo dentro de los hogares. Al respecto, y si bien las propias actividades físicas ya constatan una mayor voluntad de realizar actividad física, el estudio muestra cómo la música es un gran medio para fomentar la participación del alumnado, así como la propuesta de desafíos (o de retos) físicos que se deban de superar para lograr el objetivo propuesto. En el lado opuesto, encontramos que, si la actividad física propuesta ofrece una autonomía escasa, se tiende al aburrimiento y la desazón; resultados que se reflejan en el diseño de actividades excesivamente dirigidas. En este sentido, aunque mención aparte, merecen los contenidos teóricos en las sesiones de EF, éstos resultan ser la tarea más costosa a realizar por parte del alumnado. Sin embargo, cabe destacar que los contenidos teóricos deben de ser introducidos en las sesiones de EF, si bien, concienciando al grupo-clase de su importancia (tanto dentro como fuera del aula) para que el esfuerzo a realizar por parte del alumno también posea un carácter motivador.

Por otro lado, en una investigación para analizar diferentes propuestas de EF en casa desde una perspectiva curricular, visando conocer sus características, compartir ejemplos de buenas prácticas y ofrecer al profesorado orientaciones útiles, López-Fernández *et al.* (2021). evidenciaron un perfil de actividades que deberían ser realizados de manera individual, presentado como un reto, siguiendo un modelo disponible a través de un video en internet.

## La subjetividad educativa en la formación práctica del profesorado de Educación Física

Tomamos como referencia para la interpretación de la subjetividad el entendimiento propuesto por González Rey (1998, p. 236-237) en su trabajo sobre la subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Para el autor, la subjetividad humana presenta las siguientes características:

Representa una organización constitutiva de cada momento de la acción del sujeto, la cual interviene activamente en la constitución de su sentido subjetivo, pero no como un determinante rígido y a priori, sino como parte del propio proceso constitutivo en que se define el sentido subjetivo de toda acción humana. La organización constitutiva de la subjetividad humana es la personalidad.

La subjetividad tiene carácter histórico. Lo social deviene subjetivo en la propia historia individual, constituyéndose en otro sistema; la subjetividad. Esta se legitima a través de su propia historia y de las necesidades que en la misma se desarrollan. Las adquisiciones de cada nuevo momento del desarrollo pasan a formar parte de las configuraciones que definirán nuevas adquisiciones en este proceso, las cuales representarán siempre un nuevo momento constitutivo con relación al anterior, nunca una extensión acumulativa de aquel.

La subjetividad se expresa como sistema en constante desarrollo. El desarrollo es una cualidad del sistema que tiene lugar a través de la acción del sujeto psicológico, quien de forma permanente se compromete en nuevos vínculos sociales que, constituidos en y a través de su personalidad, representan, simultáneamente, un momento de cambio de esta en el curso mediato de su existencia.

La subjetividad se expresa de forma diferenciada en un sujeto concreto, por tanto, su construcción teórica no puede ser supra individual. El sujeto en su dimensión reflexiva, vivencial e interactiva es parte de su propio desarrollo, cuyas fuerzas no son externas a él, sino parte constitutiva de su momento actual.

Vinculando la subjetividad y la docencia de EF en tiempos pandémicos, podemos hacer uso del trabajo de Villaverde-Caramés *et al.* (2021) sobre las características para ser un buen docente. Según los autores, no resulta fácil identificar, punto por punto, qué hace que un profesor de EF sea competente y, a la vez, satisfaga a todo su alumnado. Si bien, mediante su estudio de revisión de la literatura, encuentran ciertos aspectos que pueden contribuir a lograr ambos objetivos y que, por lo tanto, deberían considerarse en la formación docente. Para los autores, el conocimiento de la propia área sería un punto de partida para el desarrollo de la asignatura. Ello permite que el docente sea capaz de planificar, programar y diseñar todos los contenidos de forma proporcionada y, además, sepa qué recursos metodológicos (que estén a su disposición) serán los más eficientes para alcanzar unos resultados óptimos en cada caso. Al mismo tiempo, la capacidad de adaptar las actividades diseñadas es, a su vez, otro de los factores a destacar. En este sentido, se considera que un buen docente tiene la habilidad para aplicar sus

tareas según demanden las características y necesidades del alumnado, interviniendo en ellas cuando sea necesario. Esto, a su vez, le permite al buen docente recrear contextos en los que la evaluación se adecue al alumno de manera formativa, equitativa y justa. Si bien los anteriores elementos constituyen la capacidad pedagógica del docente (factor que más se valora por parte del alumnado), la actitud hacia los discentes, la presencia de valores y la creación de un contexto óptimo, también son aspectos que se consideran relevantes para una actuación docente adecuada. De este modo, el trato con el alumnado debe ser cercano y aplicarse mediante un clima de cordialidad y de buen humor. Asimismo, se deben de alentar los progresos y enfatizar la práctica deportiva más allá de la escuela. De forma amplia, se puede concluir que el docente debería de ser un modelo a seguir para sus alumnos. En conjunto, y con el propósito de elevar la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje, dichos elementos deberían de estar presentes durante los periodos de formación de los futuros docentes.

La subjetividad dentro de la docencia, por lo tanto, debería existir, conscientemente, como condición *sine qua non*, vista la multipluralidad educativa. Nosotros educadores, dada la velocidad y cantidad de información disponible en nuestro entorno, debemos estar especialmente atentos a nuestros estudiantes para facilitar el aprendizaje, sea adaptando los contenidos, las metodologías de enseñanza o los dos. Como bien marca Izaguirre Remón y Alba Martínez (2016, p. 453), “aprender no es apenas un proceso intelectual, sino un proceso subjetivo que integra sentidos subjetivos muy diversos, que se activan y organizan en el curso de la experiencia del aprendizaje”.

Según González Rey y Patiño Torres (2017, p. 123):

la subjetividad es la forma compleja en que lo psíquico humano toma lugar en el desarrollo de las personas y de todos los procesos humanos [...] la subjetividad nos permite una concepción de mente que es inseparable de la historia, la cultura y los contextos actuales de la vida social humana.

La subjetividad pues, está presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un espacio de construcción de significados y sentidos,

que ocurre esencialmente en interacción con contextos y agentes sociales y culturales a través y por medio de la comunicación y la actividad. [...] En esa interacción se comparten y construyen nuevos significados; razón por la que es tanto una experiencia individual como social (REMÓN; MARTÍNEZ, 2016, p. 451-452).

Así siendo, la situación pandémica ha elevado exponencialmente el nivel de necesidades de adaptaciones educativas, por diferentes razones. Como se ha indicado anteriormente, la capacidad adaptativa es un factor que contribuye a la calidad docente, pero la pandemia ha

retado a los profesores por la inmediatez en que se ha tenido que actuar. Quizás, la falta de tiempo para la preparación del nuevo ambiente de enseñanza haya sido la característica más destacada. En este punto, Silva-Filho *et al.* (2020) llama la atención sobre una pauta muy importante: la relación entre las adaptaciones realizadas a causa de la Covid-19 y el uso de las TIC dentro de la educación. Según los autores hay una diferencia entre la educación a Distancia y la Enseñanza Remota Emergencial (ERE). En el EaD hay concepciones teóricas, metodológicas y especificidades definidas y sostenidas teóricamente. A la vez, en el ERE, lo que hay es una adaptación temporaria para lograr la continuidad académica educativa durante el tiempo de distanciamiento social, pasando de un sistema educativo presencial y con contacto a un sistema remoto o híbrido. Las Universidades con programas de EaD, por ejemplo, ya llevan años trabajando desde la virtualidad y han tenido que realizar pequeñas adaptaciones para dar respuesta al volumen de nuevos alumnos que se han matriculado a causa de la pandemia. Por otro lado, los profesores vinculados a la educación presencial, como mínimo han tenido que familiarizarse con el entorno virtual. A su vez, los profesores de EF han tenido que reformular las estrategias pedagógicas y adecuar las actividades prácticas, que muchas veces son realizadas colectivamente, hacia un entorno individual y virtual. En este sentido, González-Calvo *et al.* (2022) llaman la atención sobre el hecho que no todo se puede realizar de manera virtual. A partir del estudio, los autores estimulan un diálogo crítico sobre la dificultad enfrentada por los docentes de EF en la adaptación educativa en tiempos de Covid y sobre todo con el desencanto por la metodología en línea.

Varea y Gonzalez-Calvo (2021) a su vez, han investigado sobre los cuerpos ausentes en las clases de EF. El objeto de estudio fueron los profesores de EF en formación. Los resultados sugieren que los docentes en formación han experimentado una mezcla de emociones durante este tiempo. Hubo el anhelo por el contacto físico con sus compañeros y creyeron que la disciplina de EF perdía su identidad como consecuencia de la pandemia. Al mismo tiempo, los investigadores indican la intensificación del sentimiento de miedo e inseguridad por parte de los futuros profesores. Hecho encontrado también en el estudio de Gonzalez-Calvo *et al.* (2020) al investigar a los futuro profesores de EF durante la realización de su practicas.

Con respecto a las emociones, González Rey y Patiño Torres (2017, p. 123) indican que “la subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo en que vive, y nos implemente la adaptación a él”.

Para González Rey (2008) las transformaciones sociales generan consecuencias simbólico-emocionales en los sujetos, en sentidos subjetivos, diferentes en cada persona, que

generan una transformación personal que capacitan al individuo a vivir en el nuevo momento. Es cíclico. En la misma línea Souza y Torres (2019) afirman que la subjetividad es tanto social como individual, conformada recíprocamente. Para los autores, la subjetividad de un espacio social se conecta con la subjetividad de los individuos que lo constituyen. Al mismo tiempo que es imposible “comprender la constitución de la subjetividad individual sin considerar la subjetividad de los espacios sociales que contribuyen a su producción” (MITJÁN MARTINEZ, apud SOUZA; TORRES, 2019, p. 36).

### **Consideraciones finales**

En definitiva, la Covid-19 ha generado grandes modificaciones estructurales dentro de las instituciones públicas y privadas en todo el mundo. Ha acelerado el desarrollo de tecnologías y posibilitado la distribución de estas a diferentes capas de la sociedad que, quizás, tardarían algunos años más en recibir equipos, formación y red. Es cierto también que a la velocidad con que avanzan las tecnologías, es necesario que sigamos, igualmente, progresando hacia la “alfabetización digital” con formación continuada.

Desde otra perspectiva, ha dejado al descubierto las brechas estructurales, de acceso, de uso y de competencia por parte de los sujetos participantes de la sociedad educativa. Los profesores han tenido que reinventarse, que trabajar duro, que adaptarse. Las adaptaciones sociales han incidido directamente en los quehaceres profesionales individuales, es decir, avalando la reciprocidad existente en la subjetividad social que a la vez genera los cambios individuales.

El momento inicial de pandemia ha generado grandes protestas, grandes preocupaciones con los resultados educativos, que al final, más bien o menos bien, se han podido obtener. Los profesores hemos logrado llevar a cabo la tarea docente, mediante lo que unos atribuyen a la resiliencia y otros justifican por la subjetividad, es decir, cuando unas personas pueden “sufrir” menos o estar más aptas a los cambios generados por la estructura social.

En el caso de la formación del profesorado de EF, se han incrementado los problemas generados por la adaptación a la virtualidad. Resulta una opinión unánime que hay que realizar prácticas presenciales y conjuntas, precisamente porque es una asignatura que trata de las relaciones interpersonales dentro de entornos sociales como los juegos, por ejemplo. No obstante, hay innumerables cursos de EaD, autorizados por los Órganos responsables que forman maestros de EF, infantil y primaria, de manera virtual y que únicamente se dirigen a las prácticas presenciales en asignaturas específicas.

En este sentido, es necesario seguir avanzando en estudios que posibiliten analizar las diferentes estrategias de interacción interindividual de manera remota. En caso de que no sea necesario la utilización de estas estrategias por parte de la población general, es decir, que no tuviéramos que volver a estar confinados, por lo menos podremos ofrecer a aquellas personas que temporalmente no pueden estar presentes en las Escuelas o Universidades adecuados recursos educativos.

Por fin, lo cierto es que desde la perspectiva de la subjetividad, lo que es seguro es que seguiremos teniendo que adaptarnos a nuevas formas de organización y comunicación dentro de la educación.

**AGRADECIMENTOS:** Artículo publicado gracias a la financiación de la *Universitat* de Barcelona.

## REFERÊNCIAS

ALCALÁ, D. H.; GARIJO, A. H.; PÉREZ-PUEYO, A. Physical Education in the COVID-19 context. A tale from teachers of different educational stages. **Retos**, Barcelona, v. 41, p. 764–774, 2021. Disponible en:

[https://www.researchgate.net/publication/349529429\\_Physical\\_Education\\_in\\_the\\_COVID-19\\_A\\_tale\\_from\\_teachers\\_of\\_different\\_educational\\_stages](https://www.researchgate.net/publication/349529429_Physical_Education_in_the_COVID-19_A_tale_from_teachers_of_different_educational_stages). Acceso en: 15 mayo 2021.

ÁLVAREZ, M. J. **Mesa 4 - EF en distanciamiento físico**. OPOS PILLS, 2020. 1 vídeo. (192 min). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iHrvXGD9NO0>. Acceso en: 14 feb. 2021.

ARTHUR, J.; BOHLIN, K. (org.). **Citizenship and higher education: The role of universities in communities and society**. London and New York: Routledge, 2005.

BAENA-MORALES, S.; LÓPEZ-MORALES, J.; GARCÍA-TAIBO, O. Teaching intervention in physical education during quarantine for COVID-19. **Retos**, v. 39, n. 39, p. 388–395, 2021. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/80089>. Acceso en: 10 marzo 2021

BATALLA, A. El deporte escolar y educativo tras el coronavirus. *In*: PÉREZ TRIVIÑO, J. L. (org.). **El deporte tras el coronavirus**. España: Publicación Independiente, 2020.

BILLING, S. H.; WATERMAN, A. S. **Studying service-learning: Innovations in education research methodology**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

BROWN, D. An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. **Sport, Education and Society**, v. 10, n. 1, p. 3–23, 2005. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/135733205298785>. Acceso en: 06 dic. 2020.

BURGUEÑO, R. *et al.* Educación Física de calidad en casa para niños: Una propuesta de aplicación curricular en Educación Primaria. **Journal of Sport and Health Research**, v. 12, n. 2, p. 270-287, 2020. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/jshr/article/view/80564>. Acceso en: 11 agosto 2021.

CALVO, J. **Els mestres d'educació física en formació i l'ús de les TIC a l'escola: Actituds, aptitud percebuda i formació inicial.** 2013. Tesis (Doctoral en Activitat Física, Educació Física y Esport ) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2013. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/46704>. Acceso en: 16 nov. 2020.

CAPLLONCH BUJOSA, M. **Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación física de primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas.** Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005.

CIDH. **¿Cómo promover el acceso universal a internet durante la pandemia de COVID-19?** Washington, DC: OEA; CIDH, 2021. Disponible en: [https://www.oas.org/es/cidh/sacroi\\_covid19/documentos/03\\_guias\\_practicas\\_internet\\_esp.pdf](https://www.oas.org/es/cidh/sacroi_covid19/documentos/03_guias_practicas_internet_esp.pdf). Acceso en: 14 jun. 2021.

COLEF, C. *et al.* Recomendaciones docentes para una Educación Física escolar segura y responsable ante la “Nueva normalidad”: Minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 429, p. 81–93, 2020a. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/14883>. Acceso en: 12 mayo 2021.

COLEF, C. Recursos docentes en Educación Física en Covid. **Consejo-Colehf**, 2020b. Disponible en: <https://www.consejo-colef.es/recursos-ef-covid19-primaria>. Acceso en: 22 agosto 2021.

CONTRERAS, O. R. (org.). **Competencias del profesor de educación física.** Barcelona: INDE, 2012.

CUENCA-SOTO, N. *et al.* Impact of the COVID-19 Pandemic on the Physical Education Subject: Perceived Limitations and Improvement Proposals. **Qualitative Research in Education**, v. 10, n. 3, p. 260-290, 2021. Disponible en: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/8376>. Acceso en: 19 nov. 2021.

DEVÍS-DEVÍS, J. **Els discursos sobre les funcions de l'educació física escolar: Continuitats, discontinuïtats i reptes.** València: Universitat de València, 2018.

DÍAZ BARAHONA, J.; MOLINA-GARCÍA, J.; MONFORT-PAÑEGO, M. El conocimiento y la intencionalidad didáctica en el uso de TIC del profesorado de educación física. **Retos**, Barcelona, n. 38, p. 497–504, 2020. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74370>. Acceso en: 06 agosto 2020.

EGERTON, M. Higher education and civic engagement. **British Journal of Sociology**, London, v. 53, n. 4, p. 603–620, 2002. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/0007131022000021506>. Acceso en: 10 jul.

2021.

FERNÁNDEZ-ESPÍNOLA, C. *et al.* Formación del profesorado de Educación Física en TIC: Modelo TPACK. **Escuela Abierta**, Bormujos, v. 21, n. 1, p. 65–75, 2018. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/182362>. Acceso en: 05 jul. 2021.

FULLAN, M. **Stratosphere. Integrating Technology, Pedagogy and Change Knowledge**. Toronto: Ontario Pearson, 2013.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Teacher Development and Educational Change**. New York: Falmer Press, 1992.

GARAY, C. C. Las cinco pandemias más letales de la historia de la humanidad. **National Geographic**, Madrid, 2020. Disponible en: <https://www.nationalgeographic.es/historia/2020/11/cinco-pandemias-mas-letales-de-historia-de-humanidad>. Acceso en: 25 sept. 2021.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J. El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo. **Universidadesi**, 2020. Disponible en: <https://www.universidadesi.es/sistema-universitario-covid-19/>. Acceso en: 14 enero 2021.

GONZÁLEZ ARÉVALO, C. *et al.* Physical Education and ICT: An unstoppable combination in Physical Education and new Technologies. In: NOVAK, D.; ANTALA, B.; KNJAZ, D. (org.). **Physical Education and new Technologies**. Zagreb: Croatian Kinesiology Association, 2016.

GONZÁLEZ ARÉVALO, C. **Mesa 4 - EF en distanciamiento físico**. OPOS PILLS, 2020. 1 vídeo. (192 min). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iHrvXGD9NO0>. Acceso en: 14 feb. 2021.

GONZÁLEZ REY, F. L. La cuestión de la subjetividad en un marco historico - cultural. **Psicología Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 229–246, 1998. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dKtbBpgrdXvBDbqcHvGfFf/?lang=es>. Acceso en: 15 sept. 2020.

GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 13, p. 9–15, 2001. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32815>. Acceso en: 21 oct. 2021.

GONZÁLEZ REY, F. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. **Diversitas**, Bogotá, v. 4, n. 2, p. 225–243, 2008. Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-99982008000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002). Acceso en: 25 mayo 2021.

GONZÁLEZ REY, F.; PATIÑO TORRES, J. F. La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 60, p. 120–127, 2017. Disponible en: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/736>. Acceso en: 10 feb. 2021.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tuning Educational Structures in Europe**. Biskaia:

Unideusto, 2003. Disponible en:

[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf). Acceso en: 10 fev. 2021.

GONZÁLEZ-CALVO, G. *et al.* Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, Barcelona, v. 9, n. 2, p. 152–177, 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518369>. Acceso en: 19 agosto 2021.

GONZÁLEZ-CALVO, G. *et al.* The (virtual) teaching of physical education in times of pandemic. **European Physical Education Review**, Chester, v. 28, n. 1, p. 205–224, 2022. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1356336X211031533>. Acceso en: 05 enero 2022.

GRANÉ, M.; CASAS, M. Tecnologías digitales en la docencia universitaria. *In*: TURULL, M. (org.). **Manual de docencia universitaria**. Barcelona: Octaedro-IDP/ICE, 2020.

GROS, B.; SILVA, J. La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 36, n. 1, p. 1-13, 2005. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2831>. Acceso en: 09 nov. 2021.

HAMMAMI, A. *et al.* Physical activity and coronavirus disease 2019 (COVID-19): Specific recommendations for home-based physical training. **Managing Sport and Leisure**, UK, v. 27, n. 1-2, p. 1–6, 2020. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23750472.2020.1757494>. Acceso en: 11 agosto 2021.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. La investigación sobre la práctica de la enseñanza en la formación del profesorado. **Tándem**, Barcelona, n. 15, p. 26–36, 2004. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/21827>. Acceso en: 02 oct. 2021.

HOEKEMA, D. A.; EHRLICH, T. Civic Responsibility and Higher Education. **Academe**, Washington, v. 86, n. 5, p. 79-80, 2000. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40251931?origin=crossref>. Acceso en: 14 marzo 2021.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What is technological pedagogical content knowledge? (TPACK). **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009. Disponible en: <https://www.learnlib.org/p/29544/>. Acceso en: 11 mayo 2021.

LAMPERT, M. Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? **Journal of Teacher Education**, California, v. 61, n. 1–2, p. 21–34, 2010. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487109347321>. Acceso en: 15 marzo 2020.

LLEIXÀ ARRIBAS, T. *et al.* Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, v. 19, n. 2–3, p. 277-297, 2018. Disponible en: <https://revistas.uva.es/index.php/agora/article/view/946>. Acceso en: 17 feb. 2021.

LÓPEZ-FERNÁNDEZ, I. *et al.* Análisis de propuestas de Educación Física en casa durante la suspensión de clases por la COVID-19 y orientaciones para su diseño en Educación Primaria. **Retos**, n. 42, p. 872-881, 2021. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986380>. Acceso em: 21 sept. 2021.

LÓPEZ-ROS, V.; SERRA, J.; VILÀ SUÑÉ, M. El uso de Situaciones Prácticas Reales en la formación inicial del profesorado. Implementación y Perspectiva del alumnado. *In*: UNIVERSITAT DE GIRONA (org.). **V Congrés Internacional UNIVEST'15**. Girona: Universitat de Girona, 2015. *E-book*. Disponible en: <https://lectura.unebook.es/viewer/9788484584537/3>. Acceso en: 12 oct. 2021.

MARCELO, C. **Propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia**. Oreal: UNESCO, 2007.

MARCELO, C.; ZAPATA ROS, M. Cuestionario para la evaluación: “Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia”. Metodología de uso y descripción de indicadores. **RED. Revista de Educación a Distancia**, Madrid, n. 7, p. 1–31, 2008. Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/125191>. Acceso em: 16 mayo 2020.

MÁRQUEZ, J. J. Inactividad física, ejercicio y pandemia COVID-19. **Viref Revista de Educación Física**, Antioquia, v. 9, n. 2, p. 43–56, 2020. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/342196/20802578>. Acceso en: 12 mayo 2021.

MARTÍNEZ EGEA, B. Educación física post COVID-19 ¿Evolución o deriva? **Sociología del Deporte**, Sevilla, v. 1, n. 1, p. 45–48, 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7505058>. Acceso en: 22 mayo 2021.

MARTÍNEZ-HITA, F. J. Propuestas activas en Educación Física durante el confinamiento por el Covid-19. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 25, n. 266, p. 2–13, 2020. Disponible en: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/2178>. Acceso em: 18 oct. 2020.

MARTINS, A. Origen del coronavirus: por qué es tan difícil determinar cómo surgió un virus. **BBC News**, 2021. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-56603876>. Acceso en: 29 nov. 2021.

MERCIER, K *et al.* Physical Education Teachers' Experiences With Remote Instruction During the Initial Phase of the COVID-19 Pandemic. **Journal of Teaching in Physical Education**, Georgia, v. 40, n. 2, p. 337–342, 2021. Disponible en: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/40/2/article-p337.xml>. Acceso en: 16 jul. 2021.

NIETO, T. F. *et al.* El profesorado de Educación Física ante la situación de educación a distancia por Covid-19. **Cultura, Ciencia y Deporte**, v. 16, n. 49, p. 505–517, 2021. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/354462685\\_El\\_profesorado\\_de\\_Educacion\\_Fisica\\_](https://www.researchgate.net/publication/354462685_El_profesorado_de_Educacion_Fisica_)

ante\_la\_situacion\_de\_educacion\_a\_distancia\_por\_Covid-19\_Physical\_Education\_teachers\_facing\_the\_situation\_of\_distance\_education\_due\_to\_Covid-19. Acceso en: 06 nov. 2021.

OECD. Education at a glance 2020: Education at a Glance. **OECD-Ilibrary**, 2020. Disponible en: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en). Acceso en: 15 oct. 2021.

OMS. Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19. **WHO**, 2020. Disponible en: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>. Acceso en: 29 nov. 2021.

PASCUAL BAÑOS, M. Formación del profesorado, reflexión acción y la ética del trabajo bien hecho. **Tándem**, n. 15, p. 18-25, 2004. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=858759>. Acceso en: 23 dic. 2020.

PIEDRA, J. Redes sociales en tiempos del COVID-19. **Sociología del Deporte**, Sevilla, v. 1, n. 1, p. 41–43, 2020. Disponible en: <https://www.upo.es/revistas/index.php/sociologiadeldeporte/article/view/4998>. Acceso en: 16 sept. 2021.

PRAT AMBRÓS, Q.; CAMERINO FOGUET, O.; COIDURAS RODRÍGUEZ, J. L. Introducció de les TIC en educació física. Estudi descriptiu sobre la situació actual. **Apunts Educació Física i Esports**, Barcelona, n. 113, p. 37–44, 2013. Disponible en: <https://revista-apunts.com/ca/introduccio-de-les-tic-en-educacio-fisica-estudi-descriptiu-sobre-la-situacio-actual/>. Acceso en: 20 sept. 2021.

QUINTANA, A. R. F. Las Tic y las estrategias de enseñanza en las clases virtuales en la carrera de licenciatura en educación física y entrenamiento deportivo durante el Covid 2020 – 2021. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 6, SE-Artículos, 2021. Disponible en: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1308>. Acceso en: 10 enero 2022.

RAMÍREZ, V.; HERRERO, J.; JIMÉNEZ, S. Organización metodológica de una unidad didáctica de educación física en tiempos del covid-19. **Retos**, v. 42, p. 757–766, 2021. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/83766>. Acceso en: 12 jun. 2021.

REMÓN, R. I.; MARTÍNEZ, D. A. Reflexiones sobre el papel de la subjetividad en el proceso docente-educativo. **MULTIMED**, v. 20, n. 2, p. 437–448, 2016. Disponible en: <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/165/161>. Acceso en: 12 feb. 2021.

RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, C.; GUTIÉRREZ, E. J. D. Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestras y maestros. **Profesorado**, v. 18, n. 1, p. 383-396, 2014. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19158>. Acceso em: 10 abr. 2021.

SANMARTÍN, O. R. El Gobierno comienza a repartir con más de medio curso de retraso los 500.000 ordenadores para alumnos vulnerables por el Covid. **El Mundo**, Madrid, 2021. Disponible en: <https://www.elmundo.es/espana/2021/04/07/606daa87fdddffbf218b4662.html>.

Acceso en: 21 agosto 2021.

SILVA-FILHO, E. *et al.* Physical education role during coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic Physical education and COVID-19. **Motriz. Revista de Educacao Fisica**, Rio Claro, v. 26, n. 2, e10200086, 2020. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/CQ7hd5sxxV5NSLC3yMZZMsy/abstract/?lang=en>. Acceso en: 10 marzo 2021.

SIRNA, K.; TINNING, R.; ROSSI, T. The social tasks of learning to become a physical education teacher: Considering the HPE subject department as a community of practice. **Sport, Education and Society**, v. 13, n. 3, p. 285–300, 2008. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573320802200636>. Acceso en: 15 agosto 2020.

SOUZA, E. C.; TORRES, J. F. P. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. **Revista Obutchénie**, v. 3, n. 1, p. 34–57, 2019. Disponible en: <https://www.mendeley.com/catalogue/f0a88e48-3264-39de-821c-1adb644c58bf/>. Acceso en: 16 abr. 2021.

TIMKEN, G. L.; VAN DER MARS, H. The effect of case methods on preservice physical education teachers' value orientations. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 14, n. 2, p. 169-187, 2009. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980701718459>. Acceso en: 21 abr. 2021.

TINNING, R. *et al.* **Becoming a physical education teacher: Contemporary and enduring issues**. French Forest: Prentice-Hall, 2001.

VANCINI, R. L. *et al.* Physical exercise and COVID-19 pandemic in PubMed: Two months of dynamics and one year of original scientific production. **Sports Medicine and Health Science**, v. 3, n. 2, p. 80–92, 2021. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S266633762100024X> Acceso en: 06 sept. 2021.

VAREA, V.; GONZÁLEZ-CALVO, G. Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. **Sport, Education and Society**, London, v. 26, n. 8, p. 831–845, 2021. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2020.1791814>. Acceso en: 06 agosto 2021.

VILLAVERDE-CARAMÉS, E. *et al.* Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. **Retos**, v. 41, p. 471-479, jul./set. 2021. Disponible en: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/27735>. Acceso en: 05 oct. 2021.

YÜCEKAYA, M. A.; SAĞIN, A. E.; UĞRAŞ, S. Physical Education and Sports Lesson in Distance Education: Content Analysis of Videos on Youtube. **IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation**, n. 15, p. 533–551, 2021. Disponible en: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5766>. Acceso en: 09 agosto 2021.

ZEICHNER, K. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, California, v. 61, n. 1–2, p. 89–99, 2010. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487109347671>. Acceso en: nov. 2021.

### **Cómo hacer referencia a este artículo**

BRAZ, M.; MONEO, S.; LLEIXÀ, T. De la docencia presencial a la docencia virtual: Reflexiones sobre la subjetividad en la formación del profesorado de educación física en tiempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1110-1132, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17iesp.2.16984>

**Presentado en:** 05/12/2021

**Revisiones requeridas:** 23/03/2022

**Aprobado en:** 06/04/2022

**Publicado en:** 30/06/2022

**Procesamiento y edición:** Editora Ibero-Americana de Educação.  
Corrección, formateo, normalización y traducción.