

Transformación del rol docente y competencias pedagógicas en Educación Física en contextos digitales

Transformation of the Teaching Role and Pedagogical Competencies in Physical Education within Digital Contexts

-Fecha de recepción: 20-04-2026 -Fecha de aceptación: 06-05-2026 -Fecha de publicación: 18-07-2026

Janeth Karolina Cando Brito¹
Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador
janeth.cando@unach.eu.ec
ORCID:0000-0002-7412-7368

Henry Rodolfo Gutierrez Cayo²
Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador
hgutierrez@unach.edu.ec
ORCID: 0000-0002-9608-1372

Dennis Alcivar Tacuri Salazar³
Universidad Católica Andres Bello, Caracas, Venezuela
dennistacuri2213@gmail.com
ORCID: 0009-0005-7963-9468

Luis Javier Quishpe Tuquinga⁴
Ministerio de Educación del Ecuador, Chunchi, Ecuador
luisj.quishpe@educacion.gob.ec
ORCID: 0009-0001-2016-2280

Jorge Luis Vallejo Merino⁵
Ministerio de Educación del Ecuador, Chimborazo, Ecuador
jorge.vallejom@educacion.gob.ec
ORCID:0009-0009-6911-9804

Resumen

El estudio se orientó a comprender las percepciones de docentes con formación especializada en ciencias del deporte sobre la naturaleza de la Educación Física, el sentido de su rol profesional y las competencias pedagógicas necesarias para enseñar en escenarios mediados por tecnologías digitales. Se desarrolló una investigación cualitativa de enfoque interpretativo, sustentada en entrevistas en profundidad y un grupo de discusión aplicados a ocho docentes de Educación Física de instituciones educativas públicas de Riobamba, Ecuador, con experiencia profesional y formación continua en el área.

Para procesar la información, optamos por una codificación abierta e inductiva. Este camino nos ayudó a desenterrar las ideas que más se repetían en los discursos de los profesores y a estructurar los resultados en tres grandes ejes de análisis: la naturaleza de la Educación Física, el rol profesional y las competencias pedagógicas. Los docentes explicaron la asignatura como un terreno vivo de aprendizaje sostenido por el cuerpo, el movimiento, las vivencias compartidas y la interacción. Bajo esta óptica, su labor en las aulas dejó atrás la simple rutina de mecanizar habilidades motrices para centrarse en un proceso volcado por completo al desarrollo integral del alumnado.

Por otra parte, los relatos dejaron ver que la forma de entender el papel del maestro ha cambiado profundamente; ya no se limita a poner rutinas de ejercicios o dar demostraciones en el patio. El rol actual se asume desde el acompañamiento, la mediación, la flexibilidad ante el entorno y el diseño de espacios pedagógicos que realmente funcionen. Respecto a las destrezas profesionales, el profesorado hizo hincapié en lo crucial que es unir tecnología con intencionalidad didáctica, afinar los canales de comunicación y empujar aprendizajes que giren en torno a la salud, la autonomía, la participación activa y el verdadero valor que tiene el movimiento.

Palabras clave

Competencias pedagógicas, Educación Física, Sociedad digital, Innovación educativa, Rol docente

Abstract

The study aimed to understand the perceptions held by teachers with specialized training in sports science regarding the nature of Physical Education, the meaning of their professional role, and the pedagogical competencies required for teaching in settings mediated by digital technologies. A qualitative study with an interpretive approach was conducted, based on in-depth interviews and a focus group involving eight Physical Education teachers from public schools in Riobamba, Ecuador, all of whom possessed professional experience and ongoing training in the field.

To process the data, we employed open, inductive coding. This approach enabled us to identify recurring themes in the teachers' accounts and structure the findings around three main analytical axes: the nature of Physical Education, the professional role, and pedagogical competencies. The teachers described the subject as a dynamic learning environment grounded in the body, movement, shared experiences, and interaction. From this perspective, their classroom practice moved beyond the mere mechanical drilling of motor skills to focus on a process fully dedicated to the students' holistic development.

Furthermore, the accounts revealed a profound shift in the understanding of the teacher's role; it is no longer limited to assigning exercise routines or demonstrating movements on the playground. The modern role is defined by guidance, mediation, adaptability to the environment, and the design of effective pedagogical spaces. Regarding professional skills, the teachers emphasized the critical importance of combining technology with clear didactic intent, refining communication channels, and fostering learning centered on health, autonomy, active participation, and the true value of movement.

Keywords

Pedagogical Competencies, Physical Education, Digital Society, Educational Innovation, Teaching Role

Introducción

La Educación Física contemporánea se desarrolla en un escenario educativo atravesado por transformaciones tecnológicas, cambios en las formas de interacción pedagógica y nuevas demandas sociales vinculadas con la salud, la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida. A escala internacional, la Educación Física de calidad ha sido reconocida como un componente esencial de la formación integral, debido a su contribución al desarrollo motor, cognitivo, social y afectivo del estudiantado (UNESCO, 2015). Esta perspectiva resulta especialmente relevante en una época en la que la inactividad física, el sedentarismo y la fragmentación de las experiencias corporales obligan a repensar el sentido educativo del movimiento dentro y fuera de la escuela (Bull et al., 2020).

El sacudón de la pandemia de COVID-19 obligó a meter la tecnología a la fuerza en las aulas, dejando al descubierto lo difícil que fue para la Educación Física mudarse a formatos virtuales o híbridos. Mudar la asignatura a la virtualidad implicó un desafío mayúsculo. A fin de cuentas, la Educación Física no se puede encerrar en un discurso teórico detrás de un monitor; su verdadera razón de ser exige experimentar el cuerpo en movimiento. Hablamos de modelar los ejercicios, conectar a través de la comunicación gestual, propiciar el encuentro entre compañeros, dominar el espacio físico y ajustar los errores sobre la marcha. Precisamente por esto, la tecnología no llegó simplemente a reemplazar los materiales tradicionales de la clase, sino que sacudió desde los cimientos la forma en que los docentes estructuran, acompañan y califican el progreso corporal de sus alumnos. Por ello, cuando la enseñanza se trasladó a mediaciones digitales, el cuerpo, el contacto, la observación directa y la presencia compartida adquirieron una condición problemática. En este sentido, Varea y González-Calvo (2021) advirtieron que la Educación Física en tiempos de pandemia enfrentó el riesgo de convertirse en una práctica “sin cuerpo” y con interacciones limitadas, lo cual obligó a los docentes a reconstruir sus formas de acompañamiento pedagógico.

Pensar en la tecnología dentro de las aulas como un simple parche temporal por la pandemia es un error; en realidad, forma parte de una transformación mucho más profunda en las maneras de enseñar y guiar el aprendizaje. En el caso específico de la Educación Física, las herramientas digitales sirven para monitorear los avances de los estudiantes, darles retroalimentación, analizar cómo ejecutan los movimientos, mantener el contacto con el grupo y diseñar dinámicas más activas. Sin embargo, el impacto de una pantalla o una aplicación no viene de la herramienta por

sí sola, sino de la intención didáctica con la que se use y de qué tan alineada esté con las metas formativas de la asignatura.

En este sentido, Casey et al. (2017) sostuvieron que el aporte de la tecnología en esta área no se encuentra en su utilización meramente instrumental, sino en su capacidad para enriquecer los procesos de aprendizaje cuando se integra con modelos pedagógicos pertinentes. De manera complementaria, el marco DigCompEdu establece que la competencia digital docente implica seleccionar, adaptar y emplear recursos tecnológicos para fortalecer la enseñanza, la evaluación, la inclusión educativa y el aprendizaje autónomo del estudiantado (Redecker, 2017).

Para el caso de Ecuador, este debate cobra un matiz muy particular. El currículo oficial de Educación Física plantea una visión abierta de la materia que entrelaza juegos, gimnasia, expresión, deportes, la construcción de la identidad corporal y la relación directa entre el movimiento y la salud (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Este enfoque normativo sirve para dejar atrás el viejo estereotipo de que la materia solo busca evaluar la condición física o mecanizar jugadas deportivas. Más bien, da paso a una serie de experiencias con el cuerpo mucho más diversas, integradoras y apegadas a la identidad cultural del alumnado. La verdadera encrucijada, de todos modos, aparece al momento de aterrizar estos planteamientos en el día a día. Para trasladarlo con éxito a las clases, es indispensable contar con docentes capaces de tomar decisiones sobre la marcha, lidiando con las enormes diferencias entre planteles, las deficiencias de infraestructura, los problemas de acceso a internet y lo que le hace falta a cada alumno en particular.

Desde esta perspectiva, el meollo del asunto no está simplemente en medir cuántas veces o qué tipo de aplicaciones usa el profesor en su clase. Lo verdaderamente importante es entender cómo los docentes de Educación Física le dan una nueva vuelta a su papel profesional. Enseñar una materia que es puro cuerpo se vuelve un desafío enorme en entornos donde se cruzan las pantallas, el cambio tecnológico y la exigencia de una educación más adaptable, humana y pegada a lo que vive el alumnado.

Esta encrucijada se vuelve todavía más difícil cuando el docente tiene que equilibrar varias metas a la vez: cuidar el valor formativo de la actividad física, fomentar estilos de vida sanos, mantener

enganchados a los alumnos y, al mismo tiempo, meter herramientas digitales sin echar a perder esa experiencia corporal directa que le da sentido a la materia.

Las investigaciones recientes han mostrado que los nuevos contextos formativos demandan una resignificación del rol docente en Educación Física. Maquera-Maquera et al. (2025) los hallazgos previos han mostrado que los docentes con formación especializada en ciencias del deporte elaboran sus concepciones sobre la Educación Física, su función profesional y las competencias requeridas desde una perspectiva que articula la práctica motriz, la promoción de la salud, la innovación pedagógica y la atención a la diversidad. Desde esta comprensión, las percepciones del profesorado no pueden asumirse como aspectos complementarios o meramente subjetivos, sino como referentes interpretativos que inciden directamente en la planificación didáctica, la selección de contenidos, la mediación pedagógica, los procesos de evaluación y la forma en que se construye la relación educativa con el estudiantado.

Bajo este panorama, se vuelve fundamental meterse de lleno en lo que piensan los profesores de Educación Física en Ecuador, sobre todo cuando les toca trabajar en entornos donde la realidad de su escuela, el entorno social y el acceso a la tecnología condicionan directamente el día a día de sus clases. Ver de cerca cómo interpretan la esencia de su materia, qué significado le dan hoy a su rol y cuáles habilidades creen que son vitales para manejarse en el mundo digital puede darnos pistas clave. Al final, entender esto es lo que permite robustecer los programas de formación docente, sintonizar el currículo con las necesidades auténticas del aula y empujar cambios educativos que de verdad hagan sentido con el entorno actual.

En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones subjetivas que construyen los docentes con formación especializada en ciencias del deporte acerca de la naturaleza de la Educación Física, su rol profesional y las competencias pedagógicas necesarias para enseñar en el campo de la práctica motriz y la salud en contextos digitales.

Materiales y Métodos

2.1. Metodología Cualitativa y Enfoque Interpretativo

Se adoptó una metodología cualitativa con el propósito de interpretar las experiencias vitales de los participantes, considerando la complejidad de sus creencias y los significados que atribuyen a

su contexto. Esta aproximación permite una comprensión profunda de las vivencias desde la perspectiva de los sujetos de estudio (García-López & Fernández-Pérez, 2025).

2.2. Técnicas e Instrumentos para la Generación de Datos

Para recoger la información necesaria, nos apoyamos en dos técnicas fundamentales: el grupo de discusión y la entrevista en profundidad. El primero nos sirvió para abrir el debate sobre puntos específicos planteados por el equipo, lo que fomentó que los participantes interactuaran entre sí y compartieran sus distintos puntos de vista. Por otro lado, recurrimos a las entrevistas en profundidad como herramienta central para desmenuzar la información; esto nos dio la oportunidad de explorar a fondo las vivencias y los significados que cada persona le otorgaba a su propia experiencia.

2.3. Validación y Criterios de Rigor Cualitativo

Dada la necesidad de un análisis conceptual profundo y una reflexión rigurosa inherente a la investigación cualitativa, se optó por una validez de naturaleza epistemológica metodológica.

Para blindar la consistencia de la investigación, recurrimos a estrategias de validación típicas del enfoque cualitativo. En un primer momento, implementamos una validación por consenso; la idea fue contrastar nuestras propias interpretaciones como investigadores con los significados reales que los participantes le daban a sus vivencias. Este paso nos sirvió para chequear que los datos recolectados, el entorno donde nacieron y las conclusiones que íbamos armando en el análisis estuvieran perfectamente alineados. Al final, este cruce nos garantizó una lectura mucho más fina, lógica y aterrizada de la realidad que estábamos estudiando.

Asimismo, se aplicó el criterio de credibilidad mediante la revisión sistemática de los hallazgos con los participantes, con el propósito de comprobar la adecuación, consistencia y pertinencia de las categorías emergentes. De esta manera, se buscó asegurar un mayor nivel de confianza en la interpretación de la información y en la representación de las percepciones docentes.

2.4. Procedimiento para la Recogida de Información

La recolección de datos se estructuró en varias fases:

- **Preparación:** Se seleccionaron informantes clave según criterios preestablecidos, se les informó detalladamente sobre la naturaleza de la entrevista y se obtuvo su consentimiento. Se desarrolló un conjunto con preguntas orientadoras centradas a la entrevista para que de esta manera se realice de forma ordenada.

- **Logística:** La duración y la modalidad de aplicación, se estableció como una entrevista de manera individual y virtual. Independientemente, se aseguró la facticidad de los recursos tecnológicos necesarios, realizando pruebas previas de conectividad previas.
- **Desarrollo de la entrevista:** Un diálogo respetuoso y claro, fue el momento inicial del encuentro en donde, se solicitando previamente la autorización y el consentimiento informado para la recolección de información. Posteriormente, se registraron datos generales de los participantes, como lugar de trabajo y años de experiencia profesional.
- La interacción con los participantes se desarrolló en 3 momentos complementarios:
 - En la fase Inicial: se formularon preguntas abiertas orientadas a generar un clima de confianza y favorecer respuestas espontáneas sobre sus experiencias docentes.
 - Posteriormente, en la fase de profundización, se incorporaron preguntas de seguimiento para explorar con mayor detalle sus motivaciones, percepciones, expectativas y valoraciones en torno a la Educación Física, el rol profesional y las competencias pedagógicas requeridas en contextos digitales. Durante este proceso se registraron aspectos relevantes de la comunicación verbal y no verbal, tales como énfasis, pausas y gestos significativos.
 - Finalmente, en la fase de cierre, se realizó una breve recapitulación de los temas abordados, se agradeció la participación de los docentes y se reconoció la importancia de sus aportes para la comprensión del fenómeno estudiado. Es menester indicar que todo el andamiaje de recolección, sistematización e interpretación de datos están centras en las investigaciones previas desarrolladas por los autores (Maquera-Maquera et al., 2024; Maquera, 2021), aplicadas en la Universidad Nacional del Altiplano Puno-Perú. Sin embargo, la información específica presentada en este trabajo es inédita.

2.5.Categorización y Codificación Inductiva

El proceso de categorización y codificación siguió un procedimiento inductivo de codificación abierta. A partir de la revisión detallada de los registros narrativos, las unidades de información se organizaron temáticamente, respetando la perspectiva de los participantes. Los datos textuales se segmentaron manualmente en unidades relevantes (temáticas recurrentes) y unidades de enumeración (líneas de texto numeradas). Partiendo de este análisis nos permitió observar tres

subcategorías centrales: naturaleza del área curricular de Educación Física (NEF), rol docente (RD) y competencia docente (CD) propuestas por (Rodríguez & Torres, 2025).

A fin de poder garantizar una adecuada clasificación de las expresiones dentro de cada subcategoría, fue necesaria una nueva revisión orientada al análisis del corpus de información, para poder comprobar el nivel de coherencia y permanencia de los temas recurrentes. Este análisis de manera comparativa y analítica nos permitió delimitar de forma precisa las unidades de contenido y de esta manera llegar a consolidar las categorías finales del estudio (Martínez & Sánchez, 2026).

2.6. Población y Contexto del Estudio

La muestra del estudio estuvo conformada por 8 docentes de Educación Física, quienes poseían título universitario, experiencia laboral y formación continua en maestría de ciencias del deporte. Estos docentes, adscritos a diversas instituciones educativas públicas de nivel básico en distintas partes de Riobamba, Ecuador representaban una muestra heterogénea en términos geográficos y contextuales. (Pérez & Romero, 2024).

Resultados

A partir del análisis cualitativo, las percepciones de los ocho docentes participantes fueron organizadas en tres categorías analíticas: naturaleza del área curricular de Educación Física (NEF), rol docente (RD) y competencias docentes (CD). Esta estructura permitió integrar los significados más recurrentes identificados en las entrevistas y en el grupo de discusión, así como interpretar la forma en que el profesorado comprende la Educación Física en contextos educativos atravesados por la digitalización, la innovación pedagógica y la atención a la diversidad de realidades institucionales y estudiantiles.

Tabla 1

Categorías de análisis de las percepciones docentes.

Categoría	Núcleo de significado	Evidencia requerida	textual	Interpretación analítica
------------------	------------------------------	--------------------------------	----------------	-------------------------------------

NEF	Educación Física como práctica corporal, vivencial, expresiva, relacional y orientada al bienestar integral.	Los alumnos necesitan vivenciar la necesidad y utilidad de la actividad física en su vida diaria.	La disciplina fue comprendida como un espacio de aprendizaje que no puede reducirse al rendimiento deportivo ni a la transmisión verbal.
RD	El docente se configura como mediador, acompañante y diseñador de experiencias motrices significativas, orientadas desde el contexto y las necesidades del estudiante.	Nosotros como docentes debemos corregir y enseñar gestos técnicos y motrices prácticos.	La función docente se reconfiguró desde un modelo basado en la transmisión de indicaciones hacia una práctica pedagógica crítica, adaptable y contextualizada, orientada a acompañar de manera pertinente los procesos de aprendizaje del alumnado.

CD	Integración de competencias pedagógicas, comunicativas, digitales, evaluativas y más evidentes dentro del campo de la educación física. motriz contextualizados, sostenibles y coherentes con las dinámicas de la educación híbrida.	La utilización de la tecnología se hace cada día más evidente dentro del campo de la educación física.	La competencia docente fue concebida como integración de saber disciplinar, criterio pedagógico y uso crítico de recursos digitales.
----	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 1 sintetiza la estructura categorial utilizada para presentar los hallazgos. Esta organización evita la repetición descriptiva y permite vincular cada categoría con su núcleo interpretativo y con la evidencia textual que debe incorporarse desde las transcripciones originales.

Naturaleza del área curricular de Educación Física (NEF)

Dentro de la categoría NEF, los profesores participantes dejaron claro que entienden la Educación Física como una materia volcada por completo al cuerpo, a la práctica real y al encuentro con el otro. Según lo que viven en el aula, el aprendizaje aquí no se logra sentándose a escuchar la explicación de un tema; ocurre cuando hay acción motriz, expresión corporal, convivencia entre los alumnos y un uso inteligente del espacio pedagógico. Por eso, la asignatura se entiende como algo que va mucho más allá de mecanizar gestos técnicos o matarse por el rendimiento deportivo. Al contrario, se concibe como un terreno formativo donde se cruzan el movimiento, la salud, el tejido social, las emociones y la propia experiencia del cuerpo en su entorno real.

Este resultado también permitió advertir una tensión entre la naturaleza presencial y corporal de la Educación Física y las posibilidades que ofrecen los entornos digitales. Para los docentes, la modalidad virtual o híbrida puede servir como apoyo para mantener la comunicación, orientar actividades y acompañar ciertos procesos de aprendizaje; no obstante, no reemplaza plenamente la riqueza de la interacción motriz directa. La demostración práctica, la corrección de posturas, la retroalimentación inmediata y la lectura del lenguaje corporal fueron identificadas como elementos

centrales de la enseñanza que resultan difíciles de trasladar, en toda su complejidad, a escenarios mediados por pantallas.

En conjunto, la categoría NEF evidenció que los docentes atribuyeron a la Educación Física un valor formativo integral. Su importancia educativa no se restringió al desarrollo de capacidades físicas, sino que se extendió hacia la autonomía, el autoconocimiento corporal, la socialización, el disfrute por el movimiento, el cuidado de la salud y la construcción progresiva de hábitos de vida activos.

Rol docente en contextos digitales y situados (RD)

En la categoría RD, las percepciones del profesorado evidenciaron una reconfiguración del rol profesional en Educación Física. Para los participantes, el trabajo de un profesor de Educación Física está muy lejos de limitarse a pasar contenidos, poner el ejemplo de cómo hacer un movimiento o calificar qué tan buena condición física tienen sus alumnos. Su labor real se entendió como una guía pedagógica mucho más profunda. Implica saber leer qué está pasando a su alrededor, entender quiénes son sus estudiantes de verdad, adaptar los ejercicios sobre la marcha y abrir espacios para que la clase sea más activa, cercana y tenga un significado real para ellos.

Los datos también dejaron claro que el salto a lo digital no le quitó peso al docente en el aula. Al contrario, lo que hizo fue transformar por completo su manera de planificar, guiar, hablar, corregir y dar seguimiento al aprendizaje, sin importar si le toca dar la clase en el patio, en un formato híbrido o apoyándose en herramientas tecnológicas.

De hecho, los propios profesores sintieron la urgencia de diseñar dinámicas de movimiento usando todo tipo de recursos. Vieron la necesidad de jugar con lo presencial y lo virtual, y de ingeniárselas para dar una retroalimentación clara y útil, sobre todo cuando no tenían la oportunidad de observar directamente lo que hacía el alumno. Además, se identificó la importancia de “ir al encuentro” del estudiante, es decir, comprender sus condiciones familiares, tecnológicas, emocionales y territoriales antes de exigir determinados desempeños motrices.

Esta categoría también mostró que el rol docente fue asociado con la innovación, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la propia práctica. Desde la mirada de los profesores de educación

física participantes, enseñar en contextos educativos dinámicos exige una práctica pedagógica sustentada en la reflexión continua. El docente requiere adaptar sus estrategias, diseñar recursos pertinentes, trabajar colaborativamente con sus pares y valorar de manera sistemática la coherencia entre las actividades planificadas, las condiciones del entorno y las necesidades reales del alumnado.

Competencias docentes para la práctica pedagógica en Educación Física (CD)

En la categoría CD, los docentes identificaron diversas competencias que consideró necesarias para afrontar las demandas de los actuales escenarios educativos. Dentro de las habilidades más destacadas saltó a la vista la capacidad de diseñar clases flexibles, saber comunicarse con un sentido pedagógico claro, dominar la materia y armar propuestas didácticas que vengan al caso. También cobró fuerza la necesidad de aplicar una evaluación formativa real, usar herramientas digitales con criterio educativo y ajustar las actividades tanto a los diferentes ritmos del alumnado como al espacio y los recursos con los que cuente cada escuela.

Por otra parte, los testimonios dejaron claro que ser competente en lo digital no tiene nada que ver con limitarse a moverle a las plataformas, aplicaciones o aparatos de moda. Para los docentes, el verdadero truco está en saber elegir los recursos idóneos, meterlos al aula con una meta didáctica bien trazada y cuidar que las pantallas no terminen desplazando al movimiento físico, que es la esencia de la asignatura. Esta forma de verlo marca una línea muy clara entre el simple uso instrumental de la tecnología y una verdadera enseñanza mediada por lo digital; una que respete las metas de aprendizaje, la naturaleza motriz de la materia y la realidad que vive cada estudiante.

Finalmente, la categoría CD reveló que los docentes asumieron la formación continua como una condición para sostener la calidad de la enseñanza. Las competencias requeridas fueron comprendidas como dinámicas y contextualizadas, debido a que la práctica profesional exige responder a cambios tecnológicos, necesidades estudiantiles, limitaciones institucionales y demandas sociales relacionadas con la vida activa y la salud.

Discusión

El objetivo del estudio fue analizar las percepciones subjetivas que construyen los docentes con formación especializada en ciencias del deporte acerca de la naturaleza de la Educación Física, su

rol profesional y las competencias necesarias para enseñar en el campo de la práctica motriz y la salud. En conjunto, los resultados mostraron que los participantes comprendieron la Educación Física como una disciplina corporal, relacional e integral; asimismo, interpretaron el rol docente como una práctica de mediación situada y concibieron las competencias profesionales como una integración entre saber pedagógico, dominio disciplinar, comunicación, reflexión crítica y uso pertinente de tecnologías digitales.

En sintonía con lo planteado por Maquera-Maquera et al. (2025), los resultados demostraron que los profesores de Educación Física entienden su materia como algo que va mucho más allá de enseñar la técnica de un deporte. Desde esta mirada, el movimiento deja de verse como una simple ejecución física y pasa a entenderse como una experiencia formativa clave para el desarrollo integral del alumno. Esto nos permite interpretar que la identidad profesional de los docentes está cambiando hacia una visión mucho más amplia de la asignatura, donde la salud, la autonomía, la convivencia y el crecimiento personal asumen el verdadero rol protagónico en el aula. Una posible interpretación es que las transformaciones educativas asociadas a la virtualización impulsaron al profesorado a revisar el sentido esencial de la asignatura y a reconocer aquellos componentes que difícilmente pueden ser reemplazados por recursos digitales, como la presencia corporal, la interacción motriz directa, la demostración práctica y la retroalimentación inmediata.

De manera similar, los planteamientos de la UNESCO (2015) sobre Educación Física de calidad permiten interpretar que la disciplina no debe limitarse a la ejecución de ejercicios, sino orientarse a experiencias inclusivas, variadas y significativas. Esta idea encaja muy bien con lo que señalaron los participantes, quienes asocian directamente la Educación Física con el bienestar, la participación activa, la expresión corporal y la creación de hábitos saludables. En el caso de Ecuador, esta visión se alinea por completo con el currículo nacional, el cual organiza la enseñanza escolar combinando prácticas corporales, lúdicas, gimnásticas, expresivo-comunicativas y deportivas, todas enfocadas en el cuidado de la salud (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Lejos de los enfoques tradicionales de siempre—esos que solo se enfocan en demostrar técnicas, repetir movimientos y calificar el rendimiento físico—, los datos muestran que el rol del profesor es en realidad una mediación pedagógica mucho más compleja y aterrizada. Lo que este hallazgo nos dice es que dar clases de Educación Física en entornos digitales o híbridos obliga a conocer de antemano la realidad de los estudiantes; solo así se puede planificar e intervenir de una manera

que responda a lo que ellos verdaderamente pueden hacer, necesitan y viven en sus respectivos contextos

Es probable que esta percepción se haya fortalecido a partir de las experiencias vividas durante la enseñanza remota, etapa en la que factores como la disponibilidad de espacio, la conectividad, el acompañamiento familiar y el acceso a recursos materiales influyeron directamente en la participación y continuidad del aprendizaje motriz.

Coincidiendo con Jeong y So (2020), la enseñanza virtual de la Educación Física enfrentó dificultades específicas relacionadas con la comunicación, la evaluación del desempeño motor y la organización de actividades activas a distancia. En esa misma línea, Varea y González-Calvo (2021) ya advertían que llevar la Educación Física a las pantallas agravaba un problema serio: quedarse sin el contacto físico y perder esa interacción humana que solo se da cuando los cuerpos se mueven juntos. Los profesores de este estudio coinciden bastante con esa preocupación, pero su postura no es la de cerrarle la puerta a la tecnología por completo. Al contrario, entienden que las herramientas digitales son un gran aliado si se usan con una intención didáctica clara, dejando claro que una pantalla jamás va a reemplazar la experiencia corporal directa que define a la materia.

En esta misma línea, los participantes no asociaron la competencia digital únicamente con el manejo técnico de plataformas, aplicaciones o dispositivos. Su valoración se centró más bien en el criterio pedagógico que orienta la selección y uso de dichos recursos. Este resultado se relaciona con el marco DigCompEdu, donde la competencia digital docente se entiende como la capacidad para elegir, adaptar, crear y evaluar recursos digitales que contribuyan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Redecker, 2017). Bajo esta mirada, las herramientas tecnológicas solo ganan verdadero peso en el aula cuando se usan con un norte didáctico claro: para derribar barreras, enriquecer la evaluación del día a día y dar un acompañamiento real al proceso de cada alumno.

Además, los resultados dejan ver que las habilidades de un profesor de Educación Física no se pueden medir como piezas sueltas. En la práctica, todo se mezcla: lo que sabe de la materia, su empatía al comunicarse, cómo lee el entorno, su ingenio para armar la clase, el trabajo en equipo con sus colegas y la autocrítica sobre su propio desempeño. Ser un buen docente hoy no significa saber dar órdenes o dirigir una rutina de ejercicios; el verdadero reto está en saber reaccionar y

tomar decisiones correctas cuando te toca un grupo diverso, cuando faltan espacios, cuando la tecnología falla o cuando hay que atender prioridades urgentes de salud y movimiento.

Por eso, los cursos de actualización para los profesores no pueden seguir siendo simples talleres para aprender a usar una aplicación, prender una pantalla o subir videos. Es urgente diseñar programas que unan la tecnología, la pedagogía y el cuerpo como un todo. Solo así los recursos digitales dejarán de ser distractores y se convertirán en verdaderos puentes para el aprendizaje motoriz y la inclusión.

La formación continua tiene que apuntar a lo importante: enseñar a diseñar clases híbridas que tengan sentido, evaluar el movimiento en diferentes entornos, cuidar que la actividad física sea segura y mantener la cercanía con un alumnado que nunca es homogéneo. Esto podría explicar por qué los participantes insistieron en la necesidad de formación permanente, trabajo colaborativo e innovación contextualizada.

Finalmente, la principal fortaleza de estos hallazgos radica en que permiten comprender el cambio del rol docente desde la propia voz profesional del profesorado. Con todo, el documento ganaría mayor solidez metodológica si en el apartado de resultados se incorporan fragmentos textuales tomados directamente de las voces de los participantes. En cualquier estudio cualitativo, este tipo de evidencias no están ahí para adornar el texto; son el puente real entre los datos que se recogieron en el campo y las interpretaciones del equipo de investigación. Si se incluyen, el análisis deja de sentirse como una simple teoría abstracta sobre el tema y pasa a percibirse como una lectura sólida, respaldada de verdad por la voz y los discursos de los propios docentes.

Por otro lado, de cara al futuro, valdría la pena que los próximos estudios amplíen el foco. No hay que quedarse solo con una versión de la historia: sería ideal sumar la perspectiva de los estudiantes y meterse al aula para hacer observación directa de las clases.

Este contraste permitiría examinar si las competencias que el profesorado declara como necesarias se manifiestan efectivamente en sus decisiones didácticas, en la organización de las actividades y en las formas concretas de acompañar el aprendizaje motoriz en contextos presenciales, híbridos o mediados por tecnología.

Conclusiones

El estudio permitió interpretar las percepciones de docentes con formación especializada en ciencias del deporte respecto a la naturaleza de la Educación Física, el significado de su rol profesional y las competencias requeridas para enseñar en el campo de la práctica motriz y la salud. Los resultados dejaron claro que los profesores ya no ven esta asignatura como simples horas de ejercicio o deporte para ganar medallas. Al contrario, la entienden como un espacio vivo y del cuerpo, donde aprender implica conectar lo que se piensa y se siente con la convivencia y la salud.

Esto ha cambiado por completo su forma de trabajar dejando atrás los tiempos donde el docente solo se paraba al frente a demostrar una técnica, repetir ejercicios y calificar el rendimiento. Hoy, el enfoque va hacia una guía mucho más flexible y real. Los profesores se adaptan a lo que el grupo necesita de verdad, manejan la diversidad del aula y buscan conectar con los alumnos para que se motiven y sean autónomos, sin importar si la clase es en el patio, en un formato híbrido o apoyada por pantallas.

Para lograrlo, los docentes coincidieron en que ya no basta con saber de la materia mas bien hace falta combinar ese conocimiento con buen criterio, empatía al hablar, un uso inteligente de lo digital y una pizca de innovación basada en revisar lo que se hace día a día. Al final, estas habilidades no funcionan solas; se entrelazan para poder planificar, guiar y dar retroalimentación en experiencias que realmente impacten en el movimiento y el bienestar integral de los estudiantes.

A fin de cuentas, lo que piensan los profesores demuestra que evolucionar en Educación Física no fue un tema de llenar las clases con tecnología. El verdadero cambio estuvo en construir una enseñanza mucho más humana, crítica, inclusiva y pegada a la realidad de sus alumnos. Como proyección, resulta pertinente ampliar la investigación hacia las percepciones del estudiantado y contrastar estos hallazgos con experiencias observadas en clases de Educación Física.

Referencias

Asún, S., Chivite, M. T., & Romero, M. R. (2020). Perceptions of professional competences in Physical Education Teacher Education (PETE). *Sustainability*, 12(9), 3812.
<https://doi.org/10.3390/su12093812>

- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462.
<https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias del profesorado de educación física y valoración en la práctica profesional. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 33-41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.05)
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (Eds.). (2017). *Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315670164>
- Jeong, H. C., & So, W. Y. (2020). Difficulties of online physical education classes in middle and high school and an efficient operation plan to address them. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7279.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17197279>
- Maquera-Maquera, Y. A., Bermejo-Paredes, S., Olivera Condori, E., & Maquera Maquera, Y. (2025). Competencias y rol docente de educación física en nuevos contextos formativos. *Retos*, 66, 599-608. <https://doi.org/10.47197/retos.v66.112200>
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for policy-makers*. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101>

- Menescardi, C., Suárez-Guerrero, C., & Lizandra, J. (2021). Formación del profesorado de educación física en el uso de aplicaciones tecnológicas. *Apunts Educación Física y Deportes*, 144, 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.05)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria: Educación Física. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/ED_FISICA_COMPLETO.pdf
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Varea, V., & González-Calvo, G. (2021). Touchless classes and absent bodies: Teaching physical education in times of COVID-19. *Sport, Education and Society*, 26(8), 831-845. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- World Health Organization. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

Copyright (2026) © Janeth Karolina Cando Brito, Henry Rodolfo Gutierrez Cayo, Dennis Alcivar Tacuri Salazar, Luis Javier Quishpe Tuquinga, Jorge Luis Vallejo Merino



Este texto está protegido bajo una licencia internacional Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.