

LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PERÍODO DE PANDEMIA (SARS-COV-2): UN ESTUDIO DE CASO EN EL INSTITUTO FEDERAL DEL TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO PANDÊMICO (SARS-COV-2): UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PANDEMIC PERIOD (SARS-COV-2): A CASE STUDY AT THE FEDERAL INSTITUTE OF TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM

Arthur Braga de Oliveira

Instituto Federal del Triângulo Mineiro - IFTM, Brasil

(profarthur22@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-6936-4695>)

Información sobre el manuscrito:

Recibido/Received: 23/04/24

Revisado/Reviewed: 05/06/24

Aceptado/Accepted: 08/07/24

RESUMEN

Palabras clave: educación profesional y tecnológica, educación física, pandemia, precariedad, enseñanza remota.

Este trabajo tiene como objetivo presentar un estudio sobre la enseñanza de la Educación Física mediada por plataformas de videoconferencia durante el período de pandemia (sars-cov-2), en la Escuela Técnica Superior Integrada a la Enseñanza Media, del Instituto Federal del Triângulo Mineiro – IFTM. Por tanto, pretendiendo verificar, a través del discurso docente, posibles soluciones pedagógicas, o no, en este escenario, con respecto a la referida disciplina. A su vez, los instrumentos metodológicos se basan en un estudio de caso, realizado a través de entrevistas a ocho (8) docentes de Educación Física, de ocho (8) campus del IFTM, utilizando como base el análisis del discurso francés y la teoría para la discusión de los datos, bajo el dictamen de aprobación del CEP número 6.055.812. Ante esto, concluimos que las clases de la disciplina antes mencionada, mediadas por plataformas de videoconferencia, generaron una serie de vulnerabilidades, que precarizaron las clases de Educación Física. Está claro que, si bien la enseñanza a distancia ha sido una solución viable, nunca sustituirá a la presencial y que, en consecuencia, hay que tener mucho cuidado, pospandemia, a la hora de utilizar e intentar sustituir esta por aquella. , dado que las actividades remotas no ofrecen la misma calidad que ofrece la educación presencial, y sólo debería ser una ayuda a la educación presencial.

RESUMO

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica, educação física, pandemia, precarização, ensino remoto.

Este trabalho visa a apresentar um estudo sobre o ensino da Educação Física mediado pelas plataformas de videoconferências durante o período pandêmico (sars-cov-2), no Ensino Médio Técnico Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM. Objetivando, portanto, verificar, por meio do discurso docente, possíveis soluções pedagógicas, ou não, nesse cenário, no que concerne à referida disciplina. Por sua vez, os

instrumentos metodológicos baseiam-se em um estudo de caso, realizado por intermédio de entrevistas com oito (8) docentes de Educação Física, de oito (8) campi do IFTM, tendo a análise do discurso de linha Francesa como lastro teórico para discussão dos dados, sob o parecer de aprovação do CEP de número 6.055.812. Visto isso, concluímos que as aulas da disciplina mencionada, mediadas pelas plataformas de videoconferência, geraram uma série de vulnerabilidades, que vieram por precarizar as aulas de Educação Física. Ficando claro que, apesar do ensino remoto ter sido uma solução viável, ela jamais substituirá o ensino presencial e que, conseqüentemente e que, conseqüentemente, é preciso ter muito cuidado, no pós-pandemia, ao utilizar e tentar substituir este por aquele, posto que as atividades remotas não oferecem a mesma qualidade ofertada pela educação presencial, devendo ser apenas uma auxiliadora à educação presencial.

ABSTRACT

Keywords:

professional and technological education, physical education, pandemic, precariousness, remote teaching.

This work aims to present a study on the teaching of Physical Education mediated by videoconferencing platforms during the pandemic period (sars-cov-2), in Technical High School Integrated to High School, at the Federal Institute of Triângulo Mineiro – IFTM. Therefore, aiming to verify, through teaching discourse, possible pedagogical solutions, or not, in this scenario, with regard to the aforementioned discipline. In turn, the methodological instruments are based on a case study, carried out through interviews with eight (8) Physical Education teachers, from eight (8) IFTM campuses, using French discourse analysis as a basis. theory for discussion of the data, under the approval opinion of CEP number 6,055,812. Given this, we conclude that classes in the aforementioned discipline, mediated by videoconferencing platforms, generated a series of vulnerabilities, which made Physical Education classes precarious. It is clear that, although remote teaching has been a viable solution, it will never replace face-to-face teaching and that, consequently, it is necessary to be very careful, post-pandemic, when using and trying to replace this with that, given that remote activities do not offer the same quality offered by in-person education and should only be an aid to face-to-face education.

Introducción

La pandemia de SRAS-CoV-2, también conocida como COVID-19, comenzó el 31 de diciembre de 2019, cuando se notificó el primer caso en Wuhan, provincia china de Hubei. La enfermedad se extendió rápidamente por todo el país y a otras partes del mundo en poco tiempo, generando incertidumbre, miedo y matando a millones de personas. El 30 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote de SRAS-CoV-2 Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional (ESPII), debido a su rápida propagación, gravedad y potencial pandémico. ESPII es el nivel de alerta más alto de la OMS, declarado cuando un brote de enfermedad se considera un riesgo internacional. El 11 de marzo de 2020, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) declaró pandemia la enfermedad causada por el nuevo coronavirus y recomendó que las ciudades y países con mayores tasas de casos y muertes aplicaran medidas de distanciamiento social, como el cierre de escuelas, comercios y actos públicos. Estas medidas se consideraron las estrategias más eficaces para prevenir la propagación del virus y salvar vidas, ya que hasta la fecha no existen tratamientos ni vacunas que hayan demostrado ser eficaces contra el COVID-19 (Florêncio Júnior et al., 2020).

Como consecuencia, muchos gobiernos adoptaron medidas sin precedentes para contener la propagación de la pandemia, como cuarentenas y *lockdowns*. Además, se cerraron fábricas, escuelas, universidades, tiendas, oficinas, clubes y centros de ejercicio, y se suspendieron las actividades culturales y sociales, ya que en la historia moderna nunca un problema de salud había tenido un impacto tan categórico en la sociedad (Broucke, 2020). Como consecuencia, muchos han tenido que trabajar desde casa y han adoptado el *home-office*, lo que ha provocado cambios significativos en la forma de (con)vivir de las personas. Podemos llamar a este "[...] nuevo formato enseñanza a distancia, una forma de enseñanza que utiliza herramientas de comunicación sincrónica (en tiempo real) con el objetivo de reproducir lo que se hace en persona" (Nunes; Amorim; Caldas, 2020, p. 46).

De este modo, el uso de plataformas digitales y videoconferencias (aprendizaje a distancia) fue una solución viable para mantener y sostener la educación, ya que permitió a niños y jóvenes seguir aprendiendo incluso durante la pandemia. Sin embargo, se plantearon varios retos. Basta ver que muchas escuelas, sobre todo públicas, no tenían la infraestructura adecuada para esta modalidad, lo que creaba una serie de retos.

No es de extrañar que estos retos hayan dificultado y restado eficacia al aprendizaje a distancia en muchas instituciones educativas, aunque haya sido la mejor opción disponible, rápidamente, para evitar que los estudiantes pierdan un año académico. Sin embargo, teniendo en cuenta que el derecho a una educación de calidad no se perdió mientras tanto, y teniendo en cuenta que el derecho a una educación regular es una directriz constitucional, prevista en el Art. 208, III de la Constitución Federal, las escuelas se adaptaron y buscaron nuevos horizontes en un intento de minimizar al máximo los daños causados por la pandemia. Al fin y al cabo, para Paulo Freire (1992), la educación no se limita a la mera transmisión de conocimientos, a un simple "depósito" de contenidos que los alumnos deben elaborar mentalmente.

En este sentido, la Educación Física surge como una aliada en este proceso humanizador, ya que sus clases, a través de la práctica deportiva, fomentan el desarrollo de habilidades esenciales para una vida más saludable, física y socialmente, estimulan el espíritu de equipo y ayudan a la cognición y a las emociones de los alumnos. En esta línea, De Marco (1995, p.77) afirma que la Educación Física es un espacio educativo privilegiado para promover las relaciones interpersonales, la autoestima y la confianza en sí mismo,

valorando lo que cada uno es capaz de hacer según sus posibilidades y limitaciones personales. Es, por tanto, uno de los componentes curriculares y competencias esenciales para la enseñanza primaria y secundaria.

Como materia escolar, la Educación Física debe abordar las prácticas corporales de acuerdo con las diferentes formas de expresión social, ya que el movimiento humano caracteriza aspectos culturales, y las clases deben permitir a los estudiantes construir un cuerpo de conocimientos sobre sus movimientos, con el fin de desarrollar la autonomía sobre la cultura corporal para el cuidado de sí mismos y de los demás (Brasil, 2018). Esto está en consonancia con los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN's), sin perder de vista su articulación con otras prácticas escolares, tales como: la organización de espacios y tiempos, reglamentos, contenidos, metodologías de enseñanza, entre otros (Brasil, 1998).

Sin embargo, con el estallido de la pandemia y, en consecuencia, la suspensión de las clases presenciales, los profesores, incluidos los de Educación Física, comenzaron a utilizar plataformas de videoconferencia, con el objetivo de intentar mantener en la medida de lo posible la experiencia del modelo presencial. Aunque no son perfectas, estas plataformas han permitido a los profesores seguir enseñando y a los alumnos seguir aprendiendo.

No hay que olvidar que esta transición de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia se ha producido rápidamente, exigiendo una respuesta casi inmediata. Aumentando los ya grandes desafíos de la educación brasileña. Esta situación ha generado sentimientos compartidos de inseguridad, ansiedad y miedo entre los profesores a la hora de adaptarse a las nuevas metodologías para llevar a cabo su trabajo diario. A este contexto de inseguridad se añade la dificultad de acceso a Internet. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 4,8 millones de alumnos de entre 9 y 17 años no tienen acceso a Internet. Esto hace que el aprendizaje a distancia esté lejos de la realidad de una gran parte de los brasileños (Tokarnia, 2020).

En cuanto al IFTM, ante la realidad pandémica, el 9 de julio de 2020 se publicó la Resolución 33/2020, que regulaba la actividad a distancia dentro de cada *campus*. Esto supuso un paso importante en la adaptación de la enseñanza y el aprendizaje, ya que permitió impartir clases a distancia utilizando tecnologías digitales. Se crearon aulas virtuales en la plataforma *Google Classroom* para todas las clases de educación secundaria y superior.

Así, se justifica el alcance de analizar esta experiencia mediada por plataformas de videoconferencia durante el período pandémico, a través del discurso de los profesores, aquí centrado en las clases de Educación Física, en la Escuela Secundaria Técnica Integrada del IFTM, ya que arroja luz sobre las posibles contribuciones a la educación, el trabajo, la ciencia y la tecnología.

Método

Este trabajo se caracteriza por ser una investigación de campo basada en un enfoque metodológico de estudio de casos, con un enfoque cualitativo y descriptivo. El centro de la investigación fue el IFTM, una institución educativa con nueve campus repartidos por el Triângulo Mineiro. Sin embargo, se enfocó en ocho (8) de estos nueve (9) planteles, quedando fuera Campina Verde, dada su clasificación como plantel avanzado y el hecho de que no ofrece educación secundaria regular en su plan de estudios, sino sólo cursos subsecuentes (concurrentes). Los datos se recogieron mediante

entrevistas semiestructuradas, utilizando un cuestionario con 9 preguntas. Las entrevistas se grabaron en un ordenador portátil conectado a Internet y, a continuación, se transcribieron e interpretaron mediante el análisis del discurso. Las entrevistas se transcribieron utilizando la aplicación móvil TransKriptor y los discursos se relevaron para identificar y organizar los temas presentados. Todos los datos se transcribieron de forma fidedigna, individualmente, pregunta por pregunta, sin mencionar su identidad ni ningún otro dato que pudiera identificarlos.

Resultados y discusión

Pregunta 1: Durante el proceso de implantación de la teleformación al principio de la pandemia, ¿ofreció su campus apoyo para desarrollarla? En caso negativo, ¿cuáles son las principales dificultades encontradas?

Comenzamos nuestra investigación con la primera parte de la pregunta número 1, que trata de la implantación de clases a distancia al inicio de la pandemia. Cuando se les preguntó por esta propuesta, la mayoría de los entrevistados fueron categóricos al afirmar que había poco o ningún apoyo para empezar a trabajar a distancia:

El campus no ofrecía nada, de hecho, el internet lo teníamos nosotros, el computador lo teníamos nosotros, lo que pasa es que ellos, el campus, paró una semana cuando la parte pedagógica y la dirección montaron un esquema para que los alumnos tuvieran clases en línea y entonces empezaron una serie de dificultades, pero no tanto para el profesor, más para el alumno (Entrevistado nº 2, 2023).

Estas primeras palabras ya muestran la realidad desamparada de la educación brasileña, obligando a los propios profesores a organizarse por su cuenta en medio de la desidia del gobierno.

Y recuerdo que tuvimos una reunión, si no me equivoco, un miércoles, diciendo que íbamos a suspender las clases presenciales y que a partir de entonces todo se haría vía Meet. Y eso es todo, no hubo preparación, no hubo nada. Lo único que pasó fue la presentación de Google Meet y Google Classroom y pues mira, así es como va a ser y nos ponemos a ello. Fue así. Yo personalmente no tuve ningún apoyo (Entrevistado 5, 2023).

Por otra parte, el pasaje "mira, esto va a ser así y sólo hay que seguir adelante y todo el mundo puede arreglárselas" nos muestra claramente lo que ocurrió y lo que siempre ocurre con los profesores que quieren encontrar nuevas y mejores formas de enseñar, tienen que arreglárselas solos y la pandemia no fue diferente.

En cuanto a la segunda parte de la primera pregunta, sobre las principales dificultades encontradas si el campus no hubiera ofrecido apoyo, véase el siguiente extracto:

La mayor dificultad era quedarse en casa. Así que todos tuvieron que arreglárselas. El apoyo ofrecido por la institución fue prácticamente nulo (Entrevistado nº 3, 2023).

Otro punto importante mencionado aquí, "la mayor dificultad era quedarse en casa", pues bien, enseñar desde casa, con niños, padres, abuelos, era algo totalmente nuevo. Cuando estás en la escuela, eres tú y los estudiantes. No tiene que preocuparse de responder a la llamada de un niño pequeño, dar medicinas a los abuelos ancianos, contestar al timbre en medio de una clase a distancia. Una nueva realidad que puede haber provocado un descenso del rendimiento de profesores y alumnos:

Pero el sistema utilizado allí me hizo sufrir aún más, porque volvía a la enseñanza. Así que no sabía nada del sistema que funcionaba en el IFTM, todo fue una experiencia de aprendizaje. Mis compañeros me ayudaban en las reuniones Meet, donde compartían pantallas (Entrevistado nº 8, 2023).

En el pasaje, "sufrí aún más": la palabra o expresión "sofri" del verbo sufrir, es una forma que tiene el profesor de expresar/demostrar sus emociones y sentimientos. Está demostrando que tuvo una experiencia difícil y que tuvo que trabajar duro para aprender el sistema. En este otro fragmento, "todo fue una experiencia de aprendizaje" es la forma que tiene el profesor de reevaluar sus experiencias. Demuestra que, aunque el aprendizaje a distancia fue difícil, consiguió aprender el sistema y superar los retos y, al citar "ayudar", muestra gratitud a quienes le ayudaron y lo importantes que fueron en este proceso.

Pregunta 2: ¿Qué plataformas se utilizaron durante este periodo? ¿Y qué dificultades ha encontrado para utilizarlos?

La mayoría de los entrevistados, o casi todos, utilizaban Google Meet como herramienta principal para impartir sus clases, junto con Google Classroom. Según el Comité Gestor de Internet en Brasil (CGI.br, 2019a), una de las herramientas más populares ha sido WhatsApp, pero la educación requiere mucho más que una comunicación rápida.

Las primeras plataformas a las que tuvimos acceso fueron Classroom y Meet. Estos fueron los que me dieron, así que no me dieron instrucciones sobre cómo usarlos, sólo cómo acceder a ellos. El resto vino de investigar vídeos de YouTube. Pero al principio sólo eran estas herramientas (Entrevistado nº 1, 2023).

Poco a poco vamos ampliando lo que es esa herramienta, ¿no? Y luego también lo interiorizamos y nos acostumbramos. La plataforma principal era Meet, pero usaba, no voy a acordarme de memoria, pero en fin, plataformas de juegos, juegos en línea, usábamos TikTok, Instagram, Youtube. Creo que eso es lo que recuerdo ahora (Entrevistado 5, 2023).

Al citar los fragmentos "llegamos a comprender" y "y nos acostumbramos", la idea de ampliar la comprensión de la herramienta y acostumbrarse a ella sugiere un proceso de adaptación y aprendizaje continuo que los profesores experimentaron, reflejando una dinámica de poder en la que los profesores buscan dominar estas tecnologías, hecho recurrente a lo largo de la enseñanza a distancia, mencionado por todos los profesores entrevistados.

La segunda parte de la segunda pregunta estaba relacionada con las dificultades encontradas por los entrevistados a la hora de utilizar las plataformas que mencionaban:

Las dificultades encontradas dependen de la primera respuesta o pregunta: varias veces tuve que buscar en YouTube, por ejemplo, para saber cómo grabar una clase, ni siquiera conocía la plataforma Google, así que tuve que aprender a crear cuestionarios, informes y formularios, algo que no era muy habitual en mi día a día. Y así, recuerdo que las pruebas, las actividades, debían hacerse así, así, y yo no estaba muy acostumbrado. Y luego, varias veces, tuvimos que estudiar estas herramientas por nuestra cuenta para aprender a utilizarlas (Entrevistado nº 1, 2023).

Esta afirmación, "varias veces, tuve que buscar en YouTube, por ejemplo, para saber cómo grabar la lección, ni siquiera conocía la plataforma Google, así que tuve que aprender a crear cuestionarios, informes, formularios, algo que no era muy habitual en mi día a día", nos hace reflexionar sobre cómo esta falta de preparación por parte del profesor puede haberse reflejado en los contenidos que llegaron a los alumnos. A pesar de todas las dificultades, ¿llegó de forma clara y accesible? Esto nos lleva de nuevo a los problemas de la educación brasileña, que no forma a sus profesores para que cumplan sus funciones de la mejor manera posible

Pregunta 3: ¿Ha tenido problemas de conexión? ¿Tuvieron los estudiantes problemas de conexión? ¿Cómo se resolvió?

En esta pregunta, observamos que había una gran diferencia entre los profesores y una parte importante de los alumnos, ya que los entrevistados sólo experimentaron problemas de conexión debido a un fallo en los proveedores de Internet o por motivos naturales, como un corte de electricidad en la ciudad debido a una fuerte lluvia, por

ejemplo:

¡Ah! He tenido muy pocos problemas, mi internet, pongámonos en contexto, en mi ciudad no hay muy buen internet. Internet en la ciudad no es el mejor, pero funciona. Tenía buen internet en casa y unas pocas veces tuve problemas. Creo que sólo hubo una vez en la que realmente no pude acceder a ella, pero no era sólo yo. Una especie de problema generalizado (Entrevistado 5, 2023).

En el fragmento, "pero no era sólo yo. Como una especie de problema generalizado", quedó claro que no era un problema al que sólo se enfrentaba ella, sino también otros profesores, los alumnos y el campus. Aquí se crea una dinámica de solidaridad al sugerir que el profesor no era el único que se enfrentaba a dificultades específicas. Esta percepción de un problema compartido puede influir en la forma en que se perciben socialmente las cuestiones tecnológicas, ya que todos los implicados en el proceso educativo durante la pandemia se vieron afectados.

Muchos de los niños no tenían acceso a Internet, ¡en casa, por ejemplo! (Entrevistado nº 5, 2023).

Algunos estudiantes tuvieron problemas para conectarse y todo eso (Entrevistado nº 4, 2023).

A la pregunta de qué se había hecho para solucionar estos problemas de los estudiantes sin acceso a internet, las respuestas fueron muy diversas, pero unánimes al señalar que, a pesar de todas las dificultades, casi todos los campus habían tomado medidas para intentar minimizar y sortear esta situación.

El campus, creo que todo el instituto, tenía una convocatoria de propuestas para apoyo, préstamo de equipos, ayuda para que los estudiantes tuvieran acceso, pero no sé exactamente cuáles eran los problemas en mi instituto, porque esto tampoco se comunicaba mucho, se resolvía entre la dirección y la asistencia a los estudiantes. Y esto no fue muy publicitado, pero creo que fue a través de estos criterios (Entrevistado 5, 2023). Y a los que no, les enviaba la grabación después de la lección. No sé si también lo vieron después. Creé algunas formas de evaluación, hice preguntas después, pero era muy precario, muy difícil (Entrevistado nº 3, 2023).

Este pasaje llama nuestra atención: "No sé si lo vieron después y esas cosas". ¿Vieron los alumnos las lecciones grabadas en las plataformas? ¿Realmente lo vieron para responder a los cuestionarios de evaluación? ¿O acudían a sus compañeros, que ya habían realizado las actividades y asistido a la clase ese día, para que les dieran las respuestas ya preparadas y copiarlas?

Pregunta 4: ¿Qué metodologías o recursos se utilizaron durante este periodo?

Siguiendo con la entrevista, la pregunta número 4 (cuatro) nos muestra la realidad de cómo eran las clases y qué metodologías utilizaban los entrevistados para transmitir sus contenidos. Desde la perspectiva de la teledocencia, el uso de estos métodos puede contribuir a propuestas más dinámicas, con el fin de motivar e implicar a los alumnos en el tema a trabajar, favoreciendo así el aprendizaje significativo (Piffero, Soares, Coelho & Roehrs, 2020).

Cada uno utilizaba una metodología diferente, y al principio pensé: ¿cómo se lo iba a transmitir a los alumnos? Como conocía esta dificultad y otra cuestión, necesitaban hacer actividad física. Por eso se cerraron, algo iban a hacer. Y esta cuestión de los horarios, ¡cierto! Así que si tenías que llevar un horario, porque a veces el niño utilizaba el equipo de su madre o de su padre, si tenías que ponerle un horario, podía resultar difícil. ¡Pensé! Puse las actividades en el Aula describiendo cómo debían hacerlas, pensando que podían tener un entorno muy pequeño, un piso, una casita que pudieran hacer. Así que presté mucha atención al ejercicio (Entrevistado nº 8, 2023).

Bueno, "cada uno utilizó una metodología diferente". Mencionar este hecho muestra la variedad de metodologías utilizadas y pone de relieve la pluralidad de

enfoques en la práctica educativa. Esto puede interpretarse como una expresión de la libertad del profesor para elegir métodos pedagógicos que se adapten a las necesidades de los alumnos, o de la desorganización de los campus para adaptar una única forma a todos. Sin embargo, en un sistema educativo amplio como el del IFTM, ¿funcionó el uso de una sola metodología? ¿No queda demasiado suelto y descontrolado? Esta fue la única respuesta de este tipo, todas las demás respondieron que tenían una dirección más definida en la que trabajar durante este periodo.

Pregunta 5: Cree que el uso de estos recursos ha sido beneficioso: ¿En qué sentido? Explícate mejor.

Para algunos de los entrevistados, fue beneficioso para los profesores, ya que aprendieron a utilizar herramientas a las que no estaban acostumbrados y que pueden ayudar mucho en la enseñanza pospandémica. Sin embargo:

En general, creo que fue peor para los alumnos, porque no consiguieron adquirir los contenidos, los conocimientos que necesitaban haber adquirido durante estos años de pandemia (Entrevistado nº 4, 2023).

La afirmación del entrevistado nº 4, "fue peor para el alumno, porque no pudo adquirir los contenidos, los conocimientos que necesitaba haber adquirido durante estos años de pandemia", pone de manifiesto la dificultad percibida para asimilar la información necesaria, lo que sugiere una evaluación crítica del proceso educativo durante la pandemia, apuntando a posibles deficiencias en la enseñanza a distancia y el uso del término "años" sugiere una continuidad y agravamiento de los problemas a lo largo del tiempo, enfatizando la complejidad y persistencia de las dificultades a las que se enfrentaron los alumnos.

Para los demás, la mayoría de los entrevistados, fue beneficioso, teniendo en cuenta que era lo mejor que tenían por el momento:

Creo que fue beneficioso, porque no teníamos muchas opciones, ¿verdad? Así que, entre tener la opción y no tenerla, porque a este alumno no le deslumbra ninguno de los contenidos, teníamos la opción de no hacer nada, ¡cierto! No es desarrollar nada relacionado con la enseñanza, la enseñanza es nuestro buque insignia. Así que creo que el recurso fue beneficioso tanto para el profesor, que pudo desarrollar su trabajo, aunque no fuera tan bueno como antes, pero lo desarrolló, ¡cierto! Y los niños ni siquiera perdieron el año escolar. Así que creo que fue beneficioso en ese sentido. Tanto para el alumno como para el profesor. (Entrevistado nº 6, 2023).

En el pasaje, "no teníamos muchas opciones", se sugiere la existencia de condiciones limitadas durante la pandemia, históricamente ya mencionada y anteriormente relatada la falta de estructura, apoyo y conocimiento por parte de los profesores, lo que puede ser interpretado como un contexto que exigía opciones rutinarias. Esto pone de relieve la relación entre las circunstancias externas y las decisiones tomadas en respuesta a estas condiciones, y la comparación entre "tener elección y no tenerla" subraya la dicotomía entre la posibilidad de elegir y la falta de alternativas. La elección entre "no hacer nada" y adoptar la teledocencia se presenta como una decisión necesaria, teniendo en cuenta la prioridad concedida a la enseñanza.

Pregunta 6: ¿Cuáles fueron las mayores desventajas de utilizar plataformas de videoconferencia en este proceso, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de la Educación Física?

En términos generales, los entrevistados informaron de cuestiones sociales como la socialización, la interacción y la interacción que la Educación Física hace posible para los estudiantes. Esto demuestra la falta de realización de la Educación Física en sus espacios habituales antes de la pandemia y, sobre todo, la falta de práctica de las actividades impartidas para la asignatura:

En relación con la enseñanza de la Educación Física, es la falta de contacto, porque la Educación Física tiene mucho que ver con el contacto, con estar cerca del alumno, estar con el alumno, observar lo que hace, lo que siente y creo que en línea no podemos hacer eso. Es prácticamente imposible (Entrevistado nº 3, 2023).

En este sentido, el fragmento "No podemos hacer esto en línea" pone de manifiesto las limitaciones intrínsecas de la enseñanza a distancia en el ámbito de la Educación Física y sugiere una incompatibilidad entre las necesidades prácticas y la naturaleza virtual del entorno en línea. Al citar "Es prácticamente imposible", subraya la complejidad real de reproducir el contacto físico y la interacción cara a cara en la modalidad en línea. Esta imposibilidad se presenta como una barrera práctica y no sólo como una elección metodológica, algo habitual en la Educación Física de la época remota.

[...] nada sustituye a la práctica, ¿verdad, Arthur? Así que la falta de práctica, de interacción entre profesor y alumno, hombre, es muy difícil. Enseñar Educación Física a distancia no fue fácil, así que creo que eso fue lo principal (Entrevistado nº 2, 2023).

El pasaje citado por el entrevistado nº 2, "nada sustituye a la práctica", refleja el reconocimiento de la experiencia práctica y corporal en la enseñanza de la Educación Física en persona. Esto sugiere una apreciación de la dimensión física y experiencial de la asignatura, enfatizando la importancia de la implicación directa de los alumnos en las actividades prácticas y la expresión "falta la parte práctica, la interacción profesor-alumno" destaca la importancia de la relación personal entre profesor y alumno en Educación Física. Esto pone de relieve la dimensión relacional y la necesidad de un contacto estrecho para una enseñanza eficaz de las asignaturas. Por el contrario, tenemos la Educación Física a distancia, lo que significa que ésta se pierde y no puede realizarse.

Pregunta 7: Le resultó difícil enfrentarse a estas prácticas pedagógicas: Cuéntenos más. ¿Podría explicar en qué sentido?

La mayoría de los entrevistados afirman que tienen muchas dificultades para utilizar, aplicar y aprender estas herramientas, que ahora son su medio de enseñanza:

Y mis principales dificultades eran también buscar los contenidos principales que podía trabajar allí, porque había contenidos que no creía que pudiera explicar, ni siquiera poner en práctica para los alumnos, o si lo hacía, sería algo muy artificial. Así que, para mí, las principales dificultades, aparte de tener dificultades para trabajar con las plataformas, que era algo que me costaba mucho, trabajar con herramientas que podían facilitar o incluso mejorar la clase, tardé un poco en entender algunas de ellas (Entrevistado nº 1, 2023).

Esta parte del entrevistado nº 1, "o si me acercara, sería algo muy artificial", es digna de mención, ya que nos remite a la precariedad de la educación y de sus profesionales.

Demasiado, no sabía hacer nada. Mi negocio era enseñar en la cancha, mi negocio era práctico, mi enseñanza era 100% práctica y luego, de la nada, pasó a ser 100% en línea. Así que me costó mucho aprender a utilizar las herramientas (Entrevistado 2, 2023).

"Mi negocio era enseñar en la cancha, mi negocio era práctico", muestra la naturaleza práctica y presencial de la enseñanza antes de la transición al formato en línea. Este contraste subraya el cambio abrupto y desafiante en el enfoque pedagógico de la profesora, y "de la nada se puso 100% en línea" pone de relieve la falta de preparación o anticipación para la transición de la enseñanza presencial al formato en línea. Esto pone de manifiesto las dificultades inesperadas a las que se enfrentan los profesores cuando se adaptan a una modalidad de enseñanza completamente distinta. Por otra parte, los pasajes "mi actividad era práctica" y "mis clases eran 100% prácticas" sugieren una valoración de la experiencia presencial y práctica en la enseñanza de la educación física. Este énfasis subraya el impacto significativo del cambio en el entorno de aprendizaje

Pregunta 8: ¿Cree que las clases a distancia ofrecen la misma calidad que las presenciales? ¿Por qué? ¿Puede dar ejemplos?

Sobre esta cuestión, hubo unanimidad en decir que no, sobre todo cuando se piensa en las especificidades de la Educación Física, es decir, en la necesidad de contacto, de hacer, de aprender haciendo, de experimentar en la práctica lo que se aprende.

No creo que tenga la misma calidad en ninguna circunstancia. [...] así que, para mí, esto no iguala en nada la calidad de las clases presenciales. En el caso de la Educación Física, vemos a día de hoy cómo los alumnos han perdido estas habilidades motrices. Así que no hay manera de comparar, porque fueron prácticamente dos años que estos estudiantes no se movieron, y para la Educación Física, fue totalmente diferente. Así que creo que en términos de calidad es totalmente desproporcionado (Entrevistado nº 1, 2023).

La expresión citada, "no creo que tenga la misma calidad en ninguna circunstancia", refleja la desigualdad percibida entre el aprendizaje presencial y a distancia. Esta afirmación indica una evaluación crítica, sugiriendo que el formato en línea no cumple los estándares de calidad establecidos por la enseñanza presencial, y la afirmación "no hay forma de comparar" sugiere una desigualdad intrínseca a la hora de comparar los resultados de la enseñanza presencial y a distancia. Se hace hincapié en la complejidad de la Educación Física, destacando las dificultades singulares a las que se enfrenta esta asignatura durante el periodo de enseñanza a distancia.

No. En absoluto. [...], lo que dije, falta de contacto, socialización perdida, ¡cierto! Por ejemplo, no puedes saber si el alumno está haciendo una actividad o no, sobre todo porque se trata de una actividad física (Entrevistado nº 3, 2023).

Así, la ausencia del cuerpo de los alumnos en clase provocaba una serie de emociones, ya que los profesores, al sentir la falta de contacto físico, creían que la Educación Física estaba perdiendo su identidad (Varea; González-Calvo, 2020). Identidad caracterizada precisamente por las experiencias corporales y la experimentación (Machado et al. 2020; Lazzarotti Filho et al., 2015) del movimiento.

Pregunta 9: ¿Cómo trabajaste las actividades físicas prácticas? En su opinión, ¿cuánto se ha perdido con estas actividades prácticas en la educación a distancia?

Esta pregunta nos ayudó a comprender lo creativos que intentaban ser los profesores, a pesar de todos los contratiempos, para atender al alumno de la mejor manera posible:

Por ejemplo, en la parte práctica, trabajaría los estiramientos y les llevaría a dar paseos, aunque estos paseos se hicieran en su propia casa, en el patio trasero, etcétera. También pasé algunas cosas sobre ejercicios de fuerza, uso del propio cuerpo, calistenia y demás, pero eso fue todo (Entrevistado nº 3, 2023).

En cuanto al pasaje "y los sacaba a pasear, aunque fuera en su propia casa, en el patio y demás", destaca la importancia atribuida al movimiento y a la atención al cuerpo, elementos centrales en la Educación Física. Además, me pregunto si los alumnos pudieron hacer estos paseos en casa. Al fin y al cabo, ¿tenían sus casas espacio suficiente para salir a pasear? ¿Tenían un patio trasero? En fin, obviamente la intención era interesante, pero no podemos saber si era realmente factible.

Ya no tenían Educación Física, que es una asignatura que fomenta esto. Así que han perdido gran parte de este contacto entre ellos, cuerpo a cuerpo, piel con piel, desarrollando la paciencia, esta interacción de reír. Así que era algo que la enseñanza a distancia no podía cumplir, aparte de la práctica que promueve la Educación Física (Entrevistado nº 1, 2023).

En cuanto al fragmento "ya no tenían Educación Física, que es una asignatura que fomenta esto", nos remitió al problema del sedentarismo. La única razón por la que muchos estudiantes no se consideran sedentarios, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), es porque hacen unos minutos de ejercicio físico cada semana en las clases de educación física. Recordemos que el sedentarismo va de la mano de enfermedades como la diabetes, la depresión, la hipertensión, etc. En consecuencia, la pandemia no sólo ha afectado a la educación y la economía, sino también a nuestra propia salud.

Conclusión

A la luz de lo discutido en los temas teóricos y, sobre todo, en la presentación y discusión de los datos obtenidos en las entrevistas, queda claro que, a pesar de los esfuerzos realizados por cada *plantel* del IFTM, en última instancia les correspondió a los profesores reinventarse pedagógicamente en su día a día, con el objetivo de ayudar a los alumnos a no perder el año escolar durante la pandemia del covid-19. Especialmente en el caso de la Educación Física y su naturaleza inherentemente práctica, con el movimiento como objeto, ya sea a través de la danza, la lucha, el deporte, etc. No es de extrañar que las estrategias adoptadas contra este desajuste entre lo ideal y lo real impuesto fueran muchas, desde paseos por sus propias casas, pasando por la creación de juegos, hasta tareas de audio y vídeo.

En este sentido, hay que subrayar que los pocos cursos de formación que a veces se ofrecían a los profesores eran puntuales y muy rápidos, y no proporcionaban un entorno verdaderamente acogedor y de aprendizaje. Incluso los que se centraban en cuestiones tecnológicas se limitaban a menudo a enseñar el mero acceso, sin explorar realmente las herramientas. Contribuyendo así al avance de la precariedad de la educación brasileña en una contemporaneidad uberizada (Silvia, 2020). En una sociedad cada vez más digital, no formar a los profesores para trabajar mínimamente con herramientas tecnológicas es un paso atrás. Al fin y al cabo, no es raro encontrar educadores con un amplio bagaje teórico y didáctico, pero que se quedan cortos cuando se trata, por ejemplo, de plataformas de videoconferencia. En este sentido, creo que los papeles se invierten, ya que los estudiantes tienden a dominar estas tecnologías con mayor rapidez y naturalidad.

Por cierto, hablando de estudiantes, varios de los entrevistados dejaron claro que el apoyo de los institutos a ellos estaba mejor planificado y aplicado. Basta ver que hubo, en términos generales, préstamos de equipos electrónicos, planes de telefonía móvil, avisos de becas, impresión de volantes, entre otras acciones encabezadas por el sector de Asistencia Estudiantil de cada *plantel*. Obviamente, se trata de acciones más que asertivas, dada la conocida vulnerabilidad socioeconómica de algunos de nuestros alumnos.

No es de extrañar, por tanto, que muchas de las denuncias sacadas a la luz por esta investigación vayan en la línea de una clase trabajadora completamente desbordada, en palabras de uno de los entrevistados, de repente los profesores se han convertido en *youtubers*, ya que necesitan dominar herramientas de grabación, edición y publicación de vídeos además de los contenidos teóricos. Por no hablar del estrés causado por el nuevo entorno laboral que de repente invadió nuestros hogares, haciéndonos compartir clases con padres, hijos, abuelos y sus propias exigencias. Ya no había una diferencia clara entre trabajo y ocio, vida pública y privada. De forma parecida, nuestros frágiles alumnos a veces tienen que compartir la pantalla del móvil con sus hermanos para poder seguir el contenido. Ambos ante todas las incertidumbres y cambios provocados por la pandemia. Una situación aterradora que, si no es tratada por profesionales, tiende a provocar ansiedad y depresión, por ejemplo.

Además, las declaraciones de los entrevistados dejaron claro que, desde el punto de vista metodológico, las herramientas *Google Meet* y *Classroom*, esta última utilizada como entorno para publicar clases asíncronas, actividades de evaluación y sus correcciones, y la segunda para impartir clases síncronas, fueron unánimes entre los profesores. Aunque, como han comentado los compañeros, muchos de los alumnos no encendían sus cámaras durante las clases con estas plataformas, lo que dificultaba aún más la cercanía que requiere una relación de enseñanza-aprendizaje, incluso para dar

feedback, como en el caso de las dudas.

Hay que decir que también se puso de manifiesto la falta de una orientación general coordinada por parte del IFTM, hasta el punto de que en algunos *campus* las clases sincrónicas eran obligatorias, incluso siguiendo los mismos días y horarios que antes, mientras que en otros no lo eran, ya que consideraban que este modelo era exhaustivo. A pesar de la libertad para adaptarse a la realidad heterogénea de cada *campus*, me pregunto cómo este escenario puede haber tenido eco en una información interna distorsionada y errónea. Al fin y al cabo, los profesores se comunicaban entre sí, incluso para intercambiar experiencias y responder a preguntas, pero los formatos eran diferentes.

En cuanto al impacto de la pandemia específicamente en las clases de Educación Física, quedó claro que, a pesar de los esfuerzos ya mencionados por los educadores, las principales áreas afectadas por la falta de ejercicio físico frecuente fueron: socialización, afectividad y desarrollo motor. En consecuencia, en pocas palabras, se ha perdido calidad de vida y se ha ganado en sedentarismo, es decir, mayores cifras de obesidad, depresión, hipertensión arterial, etc. Así pues, al menos en lo que se refiere a la Educación Física, sostenemos que la enseñanza a distancia puede ser una herramienta más que añadir al polifacético día a día de la educación, sin embargo, debido al ámbito de esta disciplina, no sustituye en modo alguno a la enseñanza presencial. Esto corrobora lo señalado en las entrevistas de este estudio.

Referencias

- Alves, M.V.M, Cunha, V.V., Vasconcelos, L.L., & Neres, J.C. (2021). Ensino remoto no período de pandemia: dificuldades apontadas pelos docentes quanto ao uso de mídias digitais. *Research, Society and Development*, 10(15).
- Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Brasília, 2004. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.
- Ministério da Educação e Cultura. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais)*. Secretaria de Educação Fundamental.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Fundamental.
- Broucke, S. V. (2020). Por que a promoção da saúde é importante para a pandemia do COVID-19 e vice-versa, *Health Promotion International*, 35(2), 181-186.
- CGI.br. (2019). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018. Núcleo e Coordenação de Informação do Ponto e BR*. Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- De Marco, A. (1995). (org.). *Pensando a educação motora*. Papirus.
- Florêncio Júnior, P.G., Paiano, R., Costa dos, S. (2020). Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 7. <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14263>.
- França, A. (2020). Como os professores das escolas públicas estão liando com as aulas remotas frente a pandemia. En *III SENPE-Seminário Nacional De Pesquisa em Educação*, Santa Catarina. Anais.
- Freire, J. B. (1992). *Educação de Corpo Inteiro*. Scipione.

- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. Cortez.
- Lazzarotti Filho, A. (2015). A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade à distância. *Pensar a Prática*, 18(3), 636-650.
- Machado, R. B. (2020). Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. *Movimento*, Porto Alegre, 26, 1-16.
- Montiel, F. C. & Andrade, D. M. (2016). Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de Educação Física - uma experiência no IFSul. En *Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de pesquisadores em educação a distância*.
- Moura, D. H. (2013). Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, 39(3), 705-720.
- Nunes, T., Amorim, A., & Caldas, L. (2020). A pandemia de Covid-19 e os desafios para uma educação inclusiva. En MENDES, A. (org.). *Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia*. Goiás.
- Piffero, E. D., Soares, R. G., Coelho, C. P., & Roehrs, R. (2020). Metodologias Ativas e o ensino de Biologia: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio. *Ensino & Pesquisa*, 18(2).
- Tokarnia, M. (2020). Agência Brasil. Rio de Janeiro. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>.
- Varea, V. & González-Calvo, G. (2020). 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>
- Ventura, M. M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista SOCERJ – Pedagogia Médica*, 20(5), 383-386.