

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ACTIVIDAD FÍSICA ADAPTADA DURANTE LAS CLASES VIRTUALES

TEACHER TRAINING IN ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY DURING VIRTUAL CLASSES

Rossi-Andrion, Patricia²⁵ | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil |
patriciarossi.pr@hotmail.com

Munster, Mey de Abreu van²⁶ | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil |
mey@ufscar.br

Silva, Bruna Poliana²⁷ | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil |
brunapolianasilva@hotmail.com

RESUMEN

Entre las diversas consecuencias derivadas de la pandemia desencadenada por la COVID-19 en 2020, se destacaron las interferencias en el contexto educativo, que llevaron a la necesidad de reorganizar la formación académica universitaria para las clases virtuales orientada a la formación de docentes en las más diversas áreas del conocimiento. Así, ese estudio tuvo como objetivo identificar qué recursos y estrategias didácticas han desarrollado los docentes de las IES para formar a los profesores en AFA durante las clases virtuales. Se desarrolló una investigación descriptiva, utilizando como estrategia el estudio de caso, con 32 docentes de IES brasileñas públicas y privadas que impartió a disciplina Actividad Física Adaptada durante las clases virtuales y que estaban vinculados a SOBAMA. Como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuestionario online, enviado por e-mail (*Google Forms*), con 34 preguntas abiertas y cerradas, elaboradas por la investigadora. El análisis de los datos se basó en el análisis descriptivo y temático. El perfil de los docentes demostró la importancia de la especialidad de los profesionales que actúan en la educación superior, invirtiendo e dedicando tiempo a su carrera académica. Hubo mayor atención a las clases prácticas, las cuales tuvieron que ser adaptadas de acuerdo a las clases virtuales. Estas adaptaciones involucraron los criterios de evaluación, la especificación de herramientas sincrónicas y asincrónicas, las estrategias didácticas, el uso de referencias accesibles digitalmente, la distribución de la carga de trabajo, la forma de abordar los contenidos y la descripción del lugar. Este estudio permitió identificar que los profesores reorganizaran sus disciplinas, así como modificaran las estrategias de enseñanza y flexibilizaran los criterios de evaluación. Sin embargo, para eso fue necesario suprimir los contenidos y actividades prácticas, interfiriendo en las experiencias de los estudiantes en formación con el PEE.

Palabras-clave: Educación Especial, Actividad Física Adaptada, Formación profesional, Educación digital.

ABSTRACT

Among the various consequences derived from the pandemic unleashed by Covid-19 in 2020, the interferences in the educational context stood out, which led to the need to reorganize university academic training for virtual classes aimed at teacher training in the most different areas of knowledge. Thus, this study had the objective of identifying what resources and didactic strategies have been developed by the teachers of the HEIs to train teachers in AFA during virtual classes. A descriptive investigation was developed, using the case study as a strategy, with 32 teachers from Brazilian public and private HEIs who taught the discipline Adapted Physical Activity during virtual classes and who were linked to SOBAMA. As a data collection instrument, the online questionnaire was used, sent by e-mail (*Google Forms*), with 34 open and closed questions, prepared by the researcher. Data analysis was based on descriptive and thematic analysis. The profile of the teachers demonstrated the importance of the specialty of the professionals who work in higher education, investing and dedicating time to their academic career. There was more attention to the practical classes, which had to be adapted according to the virtual classes. These adaptations involved the evaluation criteria, the specification of synchronous and asynchronous tools, the didactic strategies, the use of digitally accessible references, the distribution of the workload, the way of approaching the contents and the description of the place. This study made it possible to identify that teachers reorganize their disciplines, as well as modify teaching strategies and make evaluation criteria more flexible. However, for that it was necessary to suppress the contents and practical activities, interfering in the experiences of the students in training with the PEE.

Keywords: Special Education. Adapted Physical Activity. Vocational training. Digital education.

²⁵ Estudiante de doctorado en Educación Especial

²⁶ Profesora del Departamento de Educación Física

²⁷ Estudiante de doctorado en Educación Especial

INTRODUCCIÓN

Entre las diversas consecuencias derivadas de la pandemia desencadenada por la COVID-19 en 2020, se destacaron las interferencias en el contexto educativo, que llevaron a la necesidad de reorganizar la formación académica universitaria para las clases virtuales orientada a la formación de docentes en las más diversas áreas del conocimiento.

Particularmente, en área de Actividad Física Adaptada (AFA), la importancia y la necesidad de conocer los recursos y estrategias didácticas que utilizaban los docentes de las Instituciones de Educación Superior (IES) para trabajar con la inclusión del Público de Educación Especial (PEE).

En Brasil, el período para reorganización y reanudación de actividades en línea fue apoyado por las directrices publicadas por el MEC a través de la *Ordenanza Portaria* N° 343 de 17 de marzo de 2020 (Brasil, 2020) y se realizó sin normas en las IES brasileñas, teniendo en cuenta las particularidades de cada institución buscando involucrar orgánicamente docentes, estudiantes y la institución.

Para algunas IES, este fenómeno se dio rápidamente, sin demora en la demanda de disciplinas, pues ya tenían acceso a plataformas digitales y profesionales involucrados con la tecnología. Sin embargo, para otros, hubo a necesidad de una adaptación que tomó un más tiempo, lo que provocó un retraso en los planes de estudio.

Ante este escenario, el presente estudio se preocupó por la formación de docentes enfocada en AFA durante las clases virtuales. Así, ese estudio tuvo como objetivo identificar qué recursos y estrategias didácticas han desarrollado los docentes de las IES para formar a los profesores en AFA durante las clases virtuales.

MÉTODO

Se desarrolló una investigación descriptiva, utilizando como estrategia el estudio de caso. La muestra fue compuesta por 32 docentes de IES brasileñas públicas y privadas que impartió a disciplina Actividad Física Adaptada (o nomenclatura equivalente) durante las clases virtuales y que estaban vinculados a SOBAMA (Sociedade Brasileira de Actividade Motora Adaptada) y/o FeSAFA-Brasil (Federación Sul-Americana de Actividad Física Adaptada).

Como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuestionario online, enviado por e-mail (*Google Forms*), que consistió en 34 preguntas abiertas y cerradas, elaboradas por la investigadora utilizando formularios de Google, enviadas a los participantes por email.

El análisis de los datos se basó en el análisis descriptivo y temático. Los datos fueron tabulados y analizados de forma cualitativa y descriptiva y, posteriormente, presentados en forma de gráficos y/o tablas. El cuestionario pasó por el procedimiento de verificación de pares (Brantlinger et al., 2005).

El proyecto en cuestión fue presentado al Comité de Ética e Investigación con Seres Humanos de la Universidad Federal de São Carlos – CEP/UFSCar bajo los requisitos establecidos en la Resolución n. 510/2016 y aprobado por dictamen número CAAE 39851220.3.0000.5504

RESULTADOS

Los 32 participantes eran graduados en Educación Física, con edades entre 34 y 60 años, la mayoría con doctorado, representando el 78,1%, el 12,5% con maestría y el 9,4% con cátedra completa. En cuanto al tiempo de trabajo, la mayoría reportó más de 16 años de experiencia (37,5%).

En cuanto a las áreas que tenían su grado más alto, se evidenciaron a Educación Física o Ciencia del Deporte (31%), Actividad Física Adaptada (25%), Educación Especial (22%) y Educación (22%).

Los resultados de los cuestionarios mostraron que el 50% de los docentes que participaron de la investigación trabajaban en la región Sudeste; 25% en el Nordeste; 9,3% en el Medio Oeste; 9,3% en el Norte; y 6,4% en el Sur.

En cuanto a los estados donde estaban los participantes de la investigación, São Paulo fue el de mayor concentración, representando el 40% de la muestra, siendo Bahía el segundo estado más representativo con el 12,5% (Figura 1). El empleo de estos docentes fue mayoritariamente en IES pública (78,2%), tanto federales (43,8%), como estatales (28,1%) e autárquicas (6,3%), con una pequeña porción representada por IES privadas (21,9%).

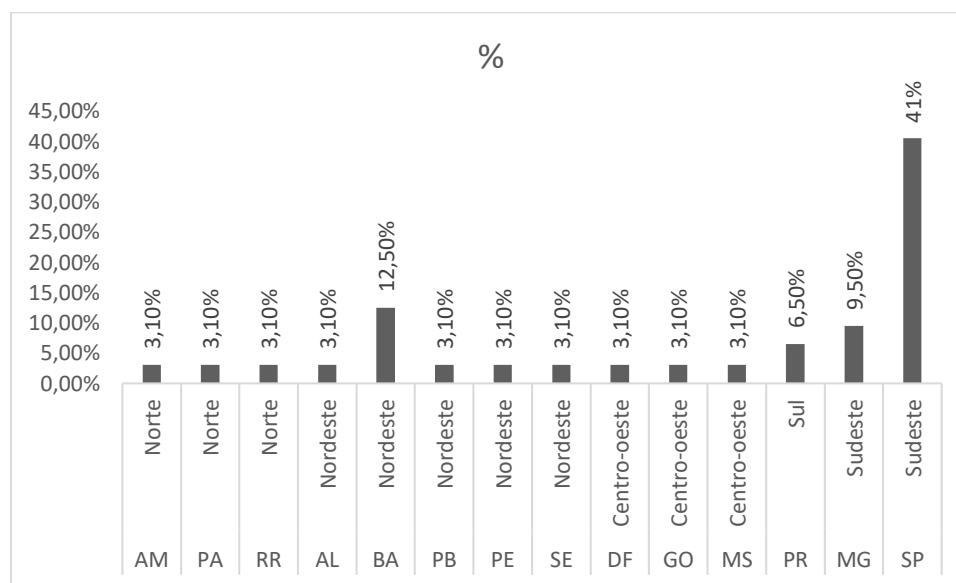


Figura 1. Gráfico ligado a los estados donde trabajan los participantes.
Fuente: elaborado por el propio autor.

El cuestionario también tuvo como objetivo identificar aspectos referentes con las disciplinas. Fue posible identificar que todas estas materias tenían al menos 60 créditos, 30 créditos para actividades teóricas y 30 créditos para actividades prácticas. La mayoría fue calificada por los docentes como obligatoria en los planes de estudio, con excepción de algunos docentes (15%) que identificaron que también imparten materias optativas, que involucran el tema *"Deporte Adaptado"* y *"Ocio para personas con discapacidad"*.

En cuanto a las materias mencionadas por los participantes, el 90,6% involucró el tema AFA a través de las clases virtuales, aunque sea parcialmente (créditos teóricos en las clases virtuales y créditos prácticos cuando regresen las actividades presenciales). Sin embargo, el 9,4% de las materias mencionadas no se estaban ofertando durante las clases virtuales, porque según ellos, estas materias:

- No ingresó al programa de disciplinas a impartir en formato remoto;
- Eran opcionales, no siendo necesario ofertar por las clases virtuales;
- Eran opcionales y eran estrictamente práctico;
- Eran obligatorias, pero con una esencia estrictamente práctica;

Esta información se correlacionó, por ejemplo, con las materias *"Prácticas en el Actividad Motora Adaptada"* (obligatoria estrictamente práctica) y *"Ocio para personas con discapacidad"* (optativa con esencia práctica, sin necesidad de ofertar durante las clases virtuales).

Las preguntas que contemplaron la información referente a las clases virtuales (documentación, estrategias docentes, criterios de evaluación, contenidos y soporte de las IES) tuvieron como objetivo comprender los cambios y adaptaciones de las disciplinas para cumplir con las clases virtuales.

En cuanto al cambio de la documentación de las IES y cursos de Educación Física a causa de las clases virtuales, el 46,9% de los docentes dijo que hubo cambios y que fueron más evidentes en los proyectos políticos pedagógicos (40%), en el currículo (22%) e en los planes docentes (22%), siendo evidenciada la adecuación de las actividades prácticas (90% de las respuestas).

Cuando se preguntó a los participantes sobre los cambios relacionadas con las estrategias de enseñanza, el 90,3% informó que tales cambios implicaron la necesidad de utilizar actividades síncronas y asíncronas a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs).

Los datos arrojaron que el 100% de los docentes utilizaban las clases síncronas como estrategia didáctica; el 82,7% asociado a clases asíncronas; y el 7% realizó reuniones presenciales o clases prácticas con protocolos de distanciamiento social.

En cuanto las plataformas utilizadas para las actividades síncronas, hubo un predominio de *Google Meet* (66,7%). En cuanto a las plataformas utilizadas para las clases asíncronas, hubo

un predominio de *Google Classroom* (56%). La evidencia de estas plataformas está relacionada con las alianzas que las instituciones realizaron con la empresa Google para ofrecer subsidios a los docentes e estudiantes, de ahí un mayor adhesión.

En cuanto a las actividades asíncronas que se estaban ofreciendo a los estudiantes, se identificó el uso de lecturas (92,3%), clases grabadas (65,4%), ejercicios electrónicos (61,5), uso de videos preexistentes en *Youtube* (50%) y uso de videos desarrollados por docentes específicamente para la disciplina (46,2%).

En cuanto al plan de estudios, solo el 13,3% de los participantes respondió que hubo un cambio, el 30% respondió que estos cambios fueron parciales y la mayoría (56,7%) informó que no hubo cambios. De los que informaron cambios, tanto los que respondieron "si" como "parcialmente", informaron haber la sustitución de las clases prácticas por otras actividades síncronas o asíncronas.

A través de los análisis de contenido se obtuvieron las siguientes categorías: reorganización de créditos teóricos y sustitución de las actividades prácticas. La tabla 1 muestra estas categorías y lo que hicieron los docentes para satisfacer estas necesidades.

Tabla 1. Categorías encontradas en las respuestas referentes a los cambios en el contenido de las materias impartidas durante las clases virtuales

Reorganización de los créditos teóricos	Reorganización de las actividades prácticas
Aumento de tiempo	Uso de estudio de caso
Más reseñas	Conferencias y conversaciones
Aumento de la cantidad de textos	Lives y webinaros
Uso de referencias digitales accesibles	Uso de videos existentes en Youtube
	Desarrollo de proyectos de investigación con aplicación de entrevista en línea

Fuente: elaborado por el propio autor.

En cuanto a los criterios y procedimientos de evaluación, el 69% de los docentes informaron que hubo un cambio; el 17,2% informó que ocurrieron parcialmente y el 13,8%, que no ocurrieron.

En las respuestas afirmativas se constató la "priorización de las evaluaciones teóricas" y el "cambio de las evaluaciones prácticas a otras actividades". La mayoría de los docentes informaron que mantuvieron las evaluaciones teóricas institucionales²⁸ a las que estaban acostumbrados, y solo fue necesario utilizar de nuevas herramientas para esta evaluación, como *Google Forms*. Además, informaron que agregaron nuevas formas de evaluaciones teóricas, incluyendo actividades para ser entregadas periódicamente (semanalmente), a través de informes, repasos, ejercicios, casos prácticos, tareas, actividades e publicaciones en Moodle/AVA.

En cuanto a las actividades que eran prácticas, estas fueron reemplazadas por ejercicios, repasos, publicaciones, actividades semanales. Pero para un grupo más pequeño

²⁸ Avaliação institucional é designada aqui como aquela requerida pela universidade privada com critérios previamente definidos.

desarrollaron de docentes, era necesario que los estudiantes realizaran *podcasts*, seminarios y desarrollaran vídeos que involucraran el tema de la materia.

Se abordaba en el cuestionario si las IES ofrecían apoyo a docentes y estudiantes ante el estado em que se encontraban por las clases virtuales. La mayoría afirmó haber recibido apoyo (71%), con una pequeña porción haber recibido apoyo parcial (25,8%) y sólo el 3,2% no lo recibió.

El apoyo se ofreció a través de varias oportunidades, según los participantes de la investigación, para los docentes fue posible: minicursos, cursos, charlas, capacitaciones, tutoriales, disponibilidad de equipos y alianzas con empresas de plataformas digitales, como la empresa *Google*. Para los estudiantes, se redujo la carga de contenidos, se ofreció apoyo pedagógico, donación/préstamo de equipos, disponibilidad de canales de atención específicos para apoyarlos y chip de celular para acceso a internet (paquete de datos).

DISCUSIÓN

El perfil de los docentes demostró la importancia de la especialidad de los profesionales que actúan en la educación superior, invirtiendo e dedicando tiempo a su carrera académica. Un docente con un grado importante de formación y experiencia en programas que involucren una pluralidad de enfoques en diferentes líneas de investigación, que permitan la interfaz entre diferentes áreas y que sean capaces de articular investigación básica y aplicada (Mahl, & Munster, 2015), muy probablemente podrán ofrecer a los estudiantes un abanico más amplio de contenidos y posibilidades en su formación profesional.

Asociado a esto, hubo una descentralización del conocimiento, sumando Educación Física (área base de todos de los profesionales de esta muestra) a otras áreas como a Educación Especial y Educación. Sin excluir el área propiamente dicha de Ciencias del Deporte y la subárea específica de Actividad Física Adaptada.

Es importante destacar que el 47% de la muestra reportó que su grado más alto fue en el área da Educación Especial o Actividad Física Adaptada. Es decir, casi la mitad de los profesionales que participaron de la investigación tuvo su formación em el área que involucra personas con discapacidad, lo que sugiere que ha habido una expansión em esta área em las últimas décadas.

En cuanto em la región en que estaban ubicados estos docentes participantes de la investigación, los datos destacaron que la región Sudeste tenía la mayor inversión y concentración de IES públicas y/o privadas del país, siendo el estado de São Paulo el de mayor desarrollo científico y tecnológico. Munster et al. (2012), en un análisis del Directorio de Grupos del CNPq, constataron el predominio de grupos de estudio en instituciones federales y la concentración de estos grupos de estudios y de Investigadores y estudiantes em AFA em la región sudeste. Lo más probable es que esto se deba a la concentración de universidades es mayor em la región y los recursos federales son mayores, los cuales pueden

ser destinarse a actividades de ciencia y tecnología, aumentando a oportunidad de investigación (Munster et al., 2012).

Con el presente estudio fue posible identificar que todas las asignaturas tenían al menos 60 créditos, siendo 30 créditos para actividades teóricas y 30 créditos para actividades prácticas. La mayoría fue calificada por el profesorado como obligatoria en los planes de estudios, a excepción de algunos docentes (15%) quien identificó también la impartición de asignaturas optativas durante las clases virtuales, que involucraba la temática "*Deporte Adaptado*" y "*Ocio para personas con discapacidad*".

Esto corrobora las directrices educativas brasileñas, más específicamente la Resolución n. 06/2018 de las Directrices Curriculares Nacionales de los Cursos de Graduación en Educación Física, que en 2018 instituyó disciplinas obligatorias involucrando el área de AFA en la etapa común y específica tanto de la licenciatura como de la licenciatura en Educación Física, asegurando la formación para la participación profesional de intervención involucrando personas con discapacidad (Brasil, 2018).

Además de que la mayoría de estas materias son obligatorias en todas las IES, lo que puede retrasar el currículo de los estudiantes y consecuentemente su formación en el plazo estimado, son de suma importancia para el desempeño, ante la creciente inserción de personas con discapacidad en sociedad. Por eso, era importante mantener las actividades académicas durante la pandemia, para ello, los docentes de las IES se apoyaron en la Ordenanza del Ministerio de Educación (MEC) y en medios digitales mientras duró la situación de pandemia en Brasil.

Esta directriz autorizó entonces la sustitución de cursos autorizados regularmente por el MEC, por utilizar recursos educativos digitales y tecnologías de la información y la comunicación o cualquier otro medio convencional para que las clases virtuales pudieran ofrecerse a los estudiantes, tratando de minimizar las pérdidas educativas ante esta pandemia situación (Brasil, 2020).

Considerando los aspectos que fueron presentados por los profesores de esta investigación en cuanto a los cambios en los planes de enseñanza de las asignaturas, hubo mayor atención a las clases prácticas, las cuales tuvieron que ser adaptadas de acuerdo a las clases virtuales. Estas adaptaciones involucraron los criterios de evaluación, la especificación de herramientas sincrónicas y asincrónicas, las estrategias didácticas, el uso de referencias accesibles digitalmente, la distribución de la carga de trabajo, la forma de abordar los contenidos y la descripción del lugar.

El cambio más evidente fue el que implicó la estrategia docente para atender esta nueva demanda de clases prácticas a la remota. Así, para las clases prácticas y experiencias para las clases virtuales, fue necesario recurrir a actividades sincrónicas, como el uso de videoconferencias para visitas a instituciones; videollamadas para proyectos de extensión; conferencias y charlas con invitados a través de *Google Meet*; así como actividades asincrónicas, como estudios de casos; análisis de vídeo; estudio de artículos científicos que

desarrollaron investigación de campo; uso de grupos de WhatsApp para monitorear la práctica de las personas que asistieron a proyectos de extensión, entre otros.

Esto corrobora la investigación desarrollada por Schmitt et al. (2021), donde destacaron la importancia de utilizar las tecnologías digitales para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante las clases a distancia, de modo que los docentes pudieran favorecer la interacción con los alumnos, enfatizando que la mayoría los docentes utilizaron conferencias con presentación de contenidos en diapositivas, ejercicios prácticos con resolución a través de videos, casos prácticos, investigaciones/lecturas guiadas, estudios dirigidos sobre los contenidos abordados en la disciplina y la posibilidad de ofrecer la participación externa de invitados de otras IES.

Para ello, fue necesario que los docentes innovaran su labor académica, pedagógica y educativa de acuerdo a las clases virtuales, buscando nuevas estrategias didácticas que estimulen la actividad de los estudiantes durante el proceso de enseñanza en este nuevo formato. Era importante buscar un abordaje humanizado de los mismos, incidiendo y motivando el aprendizaje; el uso de tecnologías digitales educativas; y la reformulación de evaluaciones (Masetto, 2002).

Debido a esto, hubo un gran desafío experimentado por los docentes para adaptar y replanificar sus disciplinas, concomitantemente con el uso e inversión de tiempo y dinero en tecnologías digitales. Las clases virtuales impuso la necesidad de reorganizar los contenidos, actividades y evaluaciones para mantener el aprendizaje y el interés de los alumnos. Así, las disciplinas debieron reinventarse para satisfacer las necesidades de una formación profesional amplia y adecuada.

Asociado a esto, también estaba la adaptación de las evaluaciones, que fue necesaria durante las clases virtuales, ya que el énfasis debía estar en los estudiantes y las herramientas didácticas digitales que estaban disponibles en ese momento (Schmitt et al., 2021).

Por tanto, además de los retos a los que se enfrentan docentes y alumnos por las dificultades derivadas del ERE, se suman los retos a los que se enfrentan las propias IES, que siguieron a todo este cambio a este nuevo formato de enseñanza, poniendo a disposición y habilitando las tecnologías digitales, como plataformas de uso académico y ofreciendo cursos, tutoriales y complementos a profesores y alumnos.

CONCLUSIÓN

Este estudio permitió identificar que se adoptaron recursos y estrategias didácticas a través de actividades sincrónicas y asincrónicas para que las actividades académicas de formación profesional en AFA se mantuvieran a través de las clases virtuales.

Por lo tanto, fue necesario que los profesores reorganizaran sus disciplinas, así como modificar las estrategias de enseñanza y flexibilizar los criterios de evaluación.

Sin embargo, para eso fue necesario suprimir los contenidos y actividades prácticas, interfiriendo en las experiencias de los estudiantes en formación con el PEE.

Aunque tales estrategias han satisfecho/satisfecho la necesidad del momento debido al distanciamiento social, todos los docentes informaron la importancia de la práctica para la formación docente.

Se sugiere para futuros estudios comprender cómo actuaron estos aprendices en la práctica y desarrollar posibilidades de formación profesional continua con mayor énfasis en estos profesionales debido a la falta de experiencias prácticas y de interacción personal cara a cara en la formación inicial.

REFERENCIAS

- Brasil. (2017). Constituição da República Federativa do Brasil - atualizada até a Emenda Constitucional nº 96, de 6 de junho de 2017, São Paulo, p. 15 – 216, setembro de 2017.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar.
- Brantlinger, E., Jiménez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in Special Education. *Bloomington: Council for Exceptional Children, 71(2), 195-207.* <https://doi.org/10.1177/0014402905071002>
- Mahl, E., & Munster, M. A. (2015). Análise das dissertações e teses do PPGEs/UFSCar na interface Educação Física e Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 21(2), 299-318.*
- Munster, M. A., Rossi, P., y Fernandes, E. F. (2012). Diretório dos grupos de pesquisa do CNPq: análise da produção científica em Atividade Física Adaptada. *Revista da SOBAMA, Ilhéus, 13(2), 18-24.*
- Masetto, M. T. (org.). (2002). Docência na Universidade. 4. ed. Campinas: Papirus.
- Schmitt, D. C., Bugalho, D. K., & Kruger, S. D. (2021). Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pela covid-19. *Revista Catarinense da Ciência Contábil, Florianópolis, 20, 1-19*