



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## La formación inicial de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia: dos estudios de caso etnográficos en universidades públicas y privadas brasileñas

Fernando Dias de Oliveira

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

# TESIS DOCTORAL

## La formación inicial de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia:

dos estudios de caso etnográficos en  
universidades públicas y privadas brasileñas

Fernando Dias de Oliveira



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

2023



Facultad de Educación

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad

La formación inicial de docentes  
de Educación Física en  
licenciaturas a distancia:

dos estudios de caso etnográficos en  
universidades públicas y privadas brasileñas

Autor:

Fernando Dias de Oliveira

Directoras:

Juana Maria Sancho Gil

Cristina Alonso Cano

Tutora:

Cristina Alonso Cano



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

2023



The initial training of Physical Education  
teachers in distance degrees:

two ethnographic case studies in  
Brazilian public and private universities

---

A formação inicial de docentes de Educação  
Física em licenciaturas a distância:

dois estudos de caso etnográficos em  
universidades públicas e privadas brasileiras

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.

Não pode temer o debate.

Paulo Freire en *Educação como Prática de Liberdade*, 1999.

Todos somos maestros y alumnos. Pregúntate:  
¿Qué vine a aprender aquí y qué vine a enseñar?

Louise Hay



## Sumario

Resumen .....	13
Summary .....	14
Resumo .....	15
Agradecimientos .....	16
Índice de tablas .....	18
Índice de figuras .....	19
<b>Introducción</b> .....	21
I. Desde el antes: antecedentes personales y teóricos de la investigación .....	21
II. Presentación del contexto, problema del estudio, preguntas de investigación y objetivos .....	23
III. Organización de la tesis .....	25
<b>Capítulo 1. Un diálogo con los estudios que se interrelacionan con el tema de investigación</b> .....	29
Introducción .....	29
1.1. Mapeo sistemático y revisión de la literatura .....	29
1.1.1. Un diálogo con las obras encontradas: la base de datos <i>Educational Resource Information Center (ERIC)</i> .....	34
1.1.2. Un diálogo con las obras encontradas: la base de datos <i>Dialnet</i> .....	42
1.1.3. Un diálogo con las obras encontradas: la base de datos <i>Scientific Electronic Library Online (SciELO)</i> .....	45
1.1.4. Un diálogo con las obras encontradas: el <i>Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</i> .....	48
1.2. De lo global a lo específico: aspectos en común, singularidades y contribuciones de las obras encontradas al tema investigado .....	51
<b>Capítulo 2. Desarrollo histórico de la Educación a Distancia: una panorámica</b> ...	55
Introducción .....	55
2.1. Comunicación y educación: conexiones con la Educación a Distancia .....	55

2.2. Principales definiciones de la Educación a Distancia a lo largo de la historia: primera aproximación .....	58
2.3. El desarrollo histórico de la Educación a Distancia en el mundo .....	60
2.3.1. Desarrollo histórico de la Educación a Distancia en Brasil .....	63
2.3.2. La Universidad Abierta de Brasil, el marco legal y la expansión de la educación superior pública a distancia .....	66
2.4. Oferta de licenciaturas en Educación Física a distancia en Brasil en universidades públicas y privadas: los datos del Ministerio de Educación ..	71
2.5. La educación superior a distancia: aspectos relacionados con la formación del profesorado en la contemporaneidad .....	75
<b>Capítulo 3. Política de expansión de la educación superior: la modalidad de Educación a Distancia en la esfera pública y privada .....</b>	<b>83</b>
Introducción .....	83
3.1. Las políticas educativas bajo la influencia de la visión economicista de las inversiones en educación: una mirada desde el pensamiento smithiano .....	84
3.2. Las políticas educativas y sus conexiones con la visión economicista de las inversiones en educación: una mirada desde la Teoría del Capital Humano .....	89
3.3. Las políticas educativas en Brasil en el contexto neoliberal .....	94
3.4. La expansión de los cursos de educación superior a distancia y la precarización del trabajo docente en el contexto neoliberal .....	102
<b>Capítulo 4. Marco metodológico de la investigación .....</b>	<b>109</b>
Introducción .....	109
4.1. Metodología de la investigación .....	109
4.1.1. Estudios de caso como estrategia de investigación .....	112
4.1.2. Estudio de caso etnográfico .....	114
4.2. Elección de los dos casos estudiados y caracterización inicial .....	115
4.3. Fases de la investigación .....	117
4.3.1. Decisiones de diseño y preparación de las entrevistas semiestructuradas .....	119
4.3.2. Investigación documental de los proyectos político-pedagógico ....	123
4.3.3. Estrategias de observación .....	124

4.3.4. Estrategias de análisis de la información recopilada .....	125
4.4. Consideraciones éticas y negociación del trabajo de campo .....	128
<b>Capítulo 5. El caso de la Institución de Educación Superior A (Privada) .....</b>	<b>135</b>
Introducción .....	135
5.1. Caracterización de la Institución de Educación Superior A (Privada) .....	136
5.2. Entorno Virtual de Aprendizaje .....	138
5.2.1. El desarrollo de la asignatura: <i>Prática Pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos</i> .....	140
5.3. Conectando hilos: entrelazando los relatos de los participantes en la investigación de campo .....	144
5.3.1. Significaciones de los relatos: la función social de la universidad, la noción de Educación Física y los desafíos de una institución privada en el contexto neoliberal .....	148
5.3.2. Significaciones de los relatos: el espacio físico, el espacio virtual, el alumnado, los procesos de aprendizaje y la evaluación .....	160
5.3.3. Significaciones de los relatos: el afecto en las relaciones pedagógicas mediadas (o no) por las tecnologías digitales.....	182
<b>Capítulo 6. El caso de la Institución de Educación Superior B (Pública) .....</b>	<b>195</b>
Introducción .....	195
6.1. Caracterización de la Institución de Educación Superior B (Pública) .....	196
6.2. El Entorno Virtual de Aprendizaje .....	198
6.2.1. El desarrollo de la asignatura: <i>Atividade Física para Grupos Especiais</i> .....	200
6.3. Conectando hilos: entrelazando los relatos de los participantes de la investigación de campo .....	207
6.3.1. Significaciones de los relatos: la función social de la universidad, el impacto de las políticas públicas en educación superior y la noción de Educación Física .....	210

6.3.2. Significaciones de los relatos: el espacio físico, el espacio virtual, el alumnado, las actividades en el polo de apoyo presencial y las prácticas .....	217
6.3.3. Significaciones de los relatos: el afecto en las relaciones pedagógicas mediadas (o no) por las tecnologías digitales .....	237
<b>Capítulo 7. Aportaciones de la tesis</b> .....	251
Introducción .....	251
7.1. A modo de conclusión: aportaciones de la tesis y las fortalezas y debilidades del proceso de formación de docentes de Educación Física a distancia en el ámbito privado y público .....	252
7.2. Prospectivas .....	258
<b>Referencias</b> .....	261
<b>Anexos</b> .....	273



## Resumen

Esta tesis doctoral es el resultado de una investigación educativa que parte del interés por explorar el tema de la formación del profesorado de Educación Física en licenciaturas a distancia. La investigación asume una perspectiva metodológica cualitativa desarrollada a través de dos estudios de caso etnográficos, siendo uno en una Institución de Educación Superior pública y el otro privada de Brasil. El objetivo general fue identificar cómo se está llevando a cabo la formación inicial de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia ofrecidas por universidades públicas y privadas de Brasil, analizando y discutiendo en qué medida ese tipo de formación puede dar respuesta a las demandas del ejercicio docente. En cada caso estudiado fueron realizadas: a) 13 entrevistas semiestructuradas junto a la coordinación pedagógica, docentes, tutores y estudiantes; b) observación directa no participante en una asignatura a través del Entorno Virtual de Aprendizaje; c) elaboración de un diario de campo; d) consulta documental del proyecto político pedagógico. El análisis de las informaciones recopiladas fue realizado mediante el proceso de triangulación y la elaboración de categorías y subcategorías de análisis. La discusión de resultados se realizó a la luz del marco teórico de referencia. Se evidencia, entre otras cosas, que: i) en el proceso de expansión de matrículas el factor de la buena calidad de la formación no es una prioridad; ii) en ambos casos estudiados los tutores asumen la centralidad en el proceso de formación y son los responsables de ejecutar gran parte de la evaluación; iii) en la institución privada, el Entorno Virtual de Aprendizaje no favorece a las experimentaciones a través de los recursos de video y audio entre todos, de modo que la distancia pedagógica y afectiva es amplia; iv) la institución pública, tiene un importante impacto social en su entorno, pero carece de recursos estructurales. Resulta crucial superar la perspectiva neoliberal de las inversiones en educación, de modo que las singularidades y los afectos de los individuos formen parte de las relaciones pedagógicas. Además, es fundamental asegurar la buena calidad en el proceso de formación de docentes.

**Palabras clave:** educación superior; formación de docentes; Educación Física; educación a distancia.

## Summary

This doctoral thesis is the result of an educational investigation that stems from the interest in exploring the subject of the training of Physical Education teachers in distance degrees. The research has a qualitative methodological perspective and was developed through two ethnographic case studies, one in a public Higher Education Institution and the other private. The general objective was to identify how the initial training of Physical Education teachers in distance degrees offered by public and private universities in Brazil is taking place, analyzing and discussing to what extent this type of training can respond to the demands of the teaching practice. In each case studied, the following were carried out: a) 13 semi-structured interviews with the pedagogical coordination, teachers, tutors and students; b) direct non-participant observation in a subject through the Virtual Learning Environment; c) preparation of a field diary; d) documentary consultation of the political-pedagogical project. The analysis of the collected information was carried out through the triangulation process and with the elaboration of categories and subcategories of analysis. The discussion of results was carried out considering the theoretical framework of reference. It's evident, among other things, that: i) in the enrollment expansion process, the factor of the good quality of training isn't a priority; ii) in both cases studied the tutors assume centrality in the training process and are responsible for carrying out a large part of the evaluation; iii) in the private institution, the Virtual Learning Environment doesn't allow experimentation through video and audio resources among all, so that the pedagogical and affective distance is wide; iv) the public institution, has a significant social impact on its environment, but lacks structural resources. It's crucial to overcome the neoliberal perspective of investments in education, so that the singularities and affections of individuals are part of pedagogical relationships. In addition, it's essential to ensure good quality in the teacher training process.

**Keywords:** higher education; teacher training; Physical Education; distance education.

## Resumo

Esta tese de doutorado é o resultado de uma investigação educacional baseada no interesse de explorar o tema da formação de professores de Educação Física em licenciaturas a distância. A investigação assume a perspectiva metodológica qualitativa e desenvolveu-se através de dois estudos de caso etnográficos, sendo um deles em uma Instituição de Ensino Superior pública e o outro privado. O objetivo geral foi identificar como está ocorrendo a formação inicial de professores de Educação Física em licenciaturas a distância oferecidas por universidades públicas e privadas do Brasil, analisando e discutindo em que medida essa modalidade de educação pode responder às demandas da prática docente. Em cada caso estudado, foram realizadas: a) 13 entrevistas semiestruturadas com a coordenação pedagógica, docentes, tutores e estudantes; b) observação direta não participante em uma disciplina por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem; c) elaboração de diário de campo; d) consulta documental ao projeto político-pedagógico. A análise das informações coletadas foi realizada por meio do processo de triangulação e com a elaboração de categorias e subcategorias de análise. A discussão dos resultados foi realizada à luz do referencial teórico. A pesquisa revela, entre outras coisas, que: i) no processo de expansão de matrículas, o fator da boa qualidade da formação não é uma prioridade; ii) em ambos os casos estudados os tutores assumem a centralidade no processo formativo e são responsáveis pela condução de grande parte da avaliação; iii) na instituição privada, o Ambiente Virtual de Aprendizagem não favorece a experimentação por meio de recursos de vídeo e áudio entre todos, de forma que a distância pedagógica e afetiva é ampla; iv) a instituição pública, tem um impacto social significativo no seu entorno, mas carece de recursos estruturais. É fundamental superar a perspectiva neoliberal de investimentos em educação, para que as singularidades e os afetos dos indivíduos façam parte das relações pedagógicas. Além disso, é necessário assegurar a boa qualidade no processo de formação de docentes.

**Palavras-chave:** ensino superior; formação de docentes; Educação Física; educação a distância.



## **Agradecimientos**

A mi familia, en especial a mis padres, Rosely y José Carlos, a mi hermana Renata y su esposo Luis Fernando, y a mis ahijadas Estela y Sofía, quienes siempre estuvieron presentes en mi vida incentivando mis estudios y logros personales. El amor fue fundamental para seguir adelante.

A mi directora de tesis Juana, por su inspiradora trayectoria como docente e investigadora y por su valiosa dirección. Las tutorías realizadas durante estos años fueron fundamentales para la construcción de esta tesis doctoral y para mi formación académica y profesional.

A mi segunda directora de tesis y tutora Cristina, por la atención en el momento en el que presenté los resultados iniciales de este trabajo de investigación y por haber coordinado con éxito el Programa de Doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

Al tribunal, por haber aceptado la invitación para evaluar este trabajo de investigación.

Al profesorado de la Universidad de Barcelona y a todos los demás docentes que han pasado por mi vida, por las importantes enseñanzas que ampliaron mi lectura del mundo.

A mis amigos Lisiane y Roldys, quienes me alentaron y apoyaron durante mi estancia en Barcelona y que siguen siendo personas especiales en mi vida.

A las dos Instituciones de Educación Superior que permitieron la realización de la investigación de campo y a los colaboradores que contribuyeron con nuevos aportes para el tema investigado.

Al Ministerio de Educación de Brasil y al Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología de São Paulo, por posibilitar mi estancia doctoral en la Universidad de Barcelona. La oportunidad de estudiar en Europa, desarrollar idiomas, vivenciar distintas

culturas, visitar otras universidades y participar de congresos ampliaron directamente mi formación personal y académica.

Finalmente, a todos los que contribuyeron directa o indirectamente en esta importante etapa de mi vida.

## Índice de tablas

Tabla 1. Visión general del número de trabajos de investigación encontrados en las 4 bases de datos consultadas .....	33
Tabla 2. Trabajos de investigación seleccionados en la búsqueda realizada en la base de datos <i>Educational Resource Information Center (ERIC)</i> .....	34
Tabla 3. Trabajos de investigación seleccionados en la base de datos <i>Dialnet</i> .....	42
Tabla 4. Trabajos de investigación seleccionados en la base de datos <i>Scientific Electronic Library Online (SciELO)</i> .....	45
Tabla 5. Trabajos de investigación seleccionados en el <i>Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</i> .....	48
Tabla 6. Datos del censo del Ministerio de la Educación con el total de matrículas en cursos superiores a distancia entre los años 2010 y 2020 .....	71
Tabla 7. Datos del censo del Ministerio de Educación sobre las matrículas en distintas licenciaturas a distancia entre 2010 y 2020 .....	72
Tabla 8. Datos del censo del Ministerio de la Educación sobre las matrículas en licenciaturas en Educación Física a distancia entre 2010 y 2020 .....	73
Tabla 9. Fases de la investigación .....	118
Tabla 10. Participantes de las entrevistas en cada caso estudiado .....	122
Tabla 11. Criterios éticos utilizados .....	129
Tabla 12. Síntesis del documento de negociación presentado a cada uno de los colaboradores en la investigación .....	130
Tabla 13. Participantes de las entrevistas semiestructuradas en la Institución de Educación Superior A (Privada) y sus respectivos nombres ficticios .....	144
Tabla 14. Categorías y subcategorías del análisis de las informaciones de la investigación de campo en la Institución de Educación Superior A (Privada) .....	146
Tabla 15. Participantes de las entrevistas semiestructuradas en la Institución de Educación Superior B (Pública) y sus respectivos nombres ficticios .....	207
Tabla 16. Categorías y subcategorías del análisis de las informaciones de la investigación de campo en la Institución de Educación Superior B (Pública) .....	209

## Índice de figuras

Figura 1. Porcentaje de las matrículas de la Licenciatura en Educación Física a distancia por tipo de organización administrativa .....	73
Figura 2. Distribución geográfica de la Institución de Educación Superior A (Privada) en el territorio brasileño .....	137
Figura 3. Registro de la página inicial del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Institución de Educación Superior A (Privada) .....	138
Figura 4. Registro de la portada que contiene las orientaciones presentes en el Entorno Virtual de Aprendizaje de la Institución de Educación Superior A (Privada) .....	140
Figura 5. Registro de la primera clase síncrona de la asignatura: <i>Prática Pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos</i> .....	142
Figura 6. Distribución geográfica de la Institución de Educación Superior B (Pública) en el territorio brasileño .....	197
Figura 7. Registro de la página inicial del Entorno Virtual de Aprendizaje <i>Moodle</i> de la Institución de Educación Superior B (Pública) .....	199
Figura 8. Registro del Entorno Virtual de Aprendizaje <i>Moodle</i> de la Institución de Educación Superior B (Pública) con las informaciones de la asignatura y los espacios de interacción .....	202
Figura 9. Registro de la página inicial del Entorno Virtual de Aprendizaje <i>Moodle</i> de la Institución de Educación Superior B (Pública) con el primer bloque de contenidos .....	203
Figura 10. Registro de la primera clase síncrona de la asignatura: <i>Atividade Física para Grupos Especiais</i> .....	204
Figura 11. Registro de la segunda clase síncrona de la asignatura: <i>Atividade Física para Grupos Especiais</i> .....	205



## Introducción

### I. Desde el antes: antecedentes personales y teóricos de la investigación.

Mi interés por el tema de la formación del profesorado de Educación Física en licenciaturas a distancia tiene raíces en mi formación académica y en mi trayectoria profesional. Realizar una mirada hacia atrás es una forma de situar la relevancia personal para, a continuación, explorar la relevancia académica y científica del tema abordado en esta tesis.

Las lecturas y discusiones sobre la temática de la formación de docentes y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están presentes en mi trayectoria académica desde el período de mi licenciatura (2007-2012). El interés por la investigación de esta temática culminó en mi Trabajo Final de Grado de la licenciatura en Educación Física, que realicé en la Universidad de São Paulo, Brasil (Oliveira, 2012), titulado: *Remoto Controle: Mídia Televisiva, Publicidade e Educação Física*. En ese período ya había realizado algunas indagaciones sobre la estructura de los cursos de formación inicial del profesorado de Educación Física, la relación medios-educación y los desafíos de la práctica docente al escenario educativo contemporáneo.

A partir de los cuestionamientos del período anterior, realicé un Máster en Educación (2013-2015) en la Universidad Federal de São Paulo, Brasil, en la línea de investigación de Políticas educativas y formación docente, en la cual el Trabajo Final de Máster (Oliveira, 2015) se tituló: *Formação inicial de professores de educação física, mídia televisiva e outros estruturantes tecnológicos: um estudo de caso educacional amparado pela Teoria Crítica* y buscó, entre otras cosas, reflexionar sobre la importancia de la discusión acerca de la influencia de los medios de comunicación y sobre la inserción de las TIC en los cursos de formación inicial del profesorado. Además, se buscó comprender su reflejo en la práctica pedagógica de los docentes participantes de la investigación.

Mi formación en el máster fue fundamental para profundizar las reflexiones sobre el área de educación, especialmente en lo que se refiere a las políticas educativas de formación de docentes y la temática relacionada con la inserción de las TIC en la educación básica y superior.

Mis actividades profesionales también están directamente relacionadas con la construcción de esta investigación. Trabajo, desde hace 10 años, como profesor de la asignatura de Educación Física en la educación básica y, actualmente, soy docente efectivo del Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología de São Paulo, Brasil, lo que posibilita que esté acompañando e interrogando el trayecto y la consolidación de esta área del conocimiento de forma continua.

Durante el año 2016 estuve vinculado a la Universidad Federal de Rio Grande del Norte, Brasil, a partir de la Secretaría de Educación a Distancia (SEDIS), junto al curso de Licenciatura en Educación Física en la modalidad de Educación a Distancia que se ofrece a través de la Universidad Abierta de Brasil (UAB). En este período actué como profesor externo, colaborando en la orientación de la producción de los trabajos finales de curso del alumnado de licenciatura. Tanto de manera formal como informal he podido, a partir de esta experiencia, estar en contacto con el estudiantado de tal modo que me permitió profundizar en sus cuestionamientos y expectativas sobre el curso en la modalidad de Educación a Distancia (EaD), sobre el área de Educación Física y sobre su futura actuación docente.

Indudablemente, la motivación inicial para llevar a cabo esta tesis proviene de las observaciones realizadas durante mi actuación en el curso de formación de docentes de Educación Física en la modalidad de EaD y de las evidencias que fui reuniendo sobre las políticas educativas y la formación docente desde otros períodos.

La inserción de las TIC en los procesos educativos es cada vez más común, de modo que diversos autores señalan la importancia de (re)pensar las prácticas educativas mediadas por las tecnologías digitales, y así proponer avances en el aspecto cualitativo de las

acciones formativas (Sancho, 1998; García Aretio et al., 2007; Pesce, 2007; Lapa y Pretto, 2010; Belloni, 2012; Arruda, 2021; Williamson et al., 2023).

En vista de la vertiginosa expansión de cursos superiores de EaD en Brasil, en los últimos veinte años, se hace relevante comprender y discutir este fenómeno a partir de diferentes miradas. A continuación, realizo una contextualización del escenario en el que este trabajo de investigación se inserta.

## **II. Presentación del contexto, problema del estudio, preguntas de investigación y objetivos.**

En las últimas dos décadas la oferta de cursos superiores en la modalidad de EaD creció exponencialmente en Brasil. Los datos del censo de 2020 del Ministerio de la Educación de Brasil (MEC) señalaron 3.105.803 matrículas en cursos superiores en universidades públicas y privadas, siendo el 994.274 de esas matrículas en cursos de formación inicial de docentes. De ese total, 69.289 correspondían a la formación del profesorado en licenciaturas en Educación Física a distancia.

Desde el inicio del siglo XX la Educación Física escolar en Brasil y en muchos países del mundo ha cambiado de manera considerable, caminando hacia la superación de la visión biológica y meramente técnica que por mucho tiempo marcó al área (Molina Neto, 1996; Neira y Nunes, 2009; Fernández-Rio et al., 2016; Philpot et al., 2019). Cabe destacar que, en el contexto de la formación a distancia, los conocimientos relacionados con la cultura corporal son impartidos a través de dispositivos digitales (Lazzarotti Filho et al., 2015).

En cuanto a la expansión de la oferta de licenciaturas y a las especificidades del área Educación Física escolar, es relevante comprender ¿cómo tiene lugar la formación de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia? Asociada a esta cuestión, se añade la importancia de examinar la actual política de formación del profesorado a distancia.



Siendo así, el objetivo general de esta tesis es identificar cómo está llevándose a cabo la formación inicial de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia ofrecidas por universidades públicas y privadas de Brasil, analizando y discutiendo en qué medida ese tipo de formación puede dar respuesta a las demandas del ejercicio docente.

A partir de la explicitación del objetivo general, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- i. Revisar la producción científica relacionada con el tema de la investigación.
- ii. Situar el desarrollo histórico de la EaD.
- iii. Ubicar la expansión y la oferta de cursos de formación inicial de docentes de Educación Física a distancia en el contexto brasileño e internacional.
- iv. Analizar las normativas legales para la formación inicial de docentes a distancia en Brasil.
- v. Examinar las políticas educativas para la formación inicial de docentes en cursos a distancia en Brasil.
- vi. Revelar en qué medida la formación inicial de docentes de Educación Física a distancia en las esferas pública y privada de Brasil puede dar respuesta a las demandas del ejercicio docente.
- vii. Identificar y discutir las posibles fortalezas y debilidades del proceso de formación inicial de docentes de Educación Física a distancia.
- viii. Elaborar propuestas para la mejora de la calidad de la enseñanza superior brasileña de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia.

Esta tesis asume una perspectiva metodológica cualitativa de carácter descriptivo y ha sido llevada a cabo a través de dos estudios de caso etnográficos (Stake, 1999; Yin, 2002; Vázquez y Angulo, 2003; Simons, 2011). La investigación tiene como foco dos Instituciones de Educación Superior brasileñas que ofrecen la licenciatura en Educación Física a distancia, siendo una de organización administrativa privada con fines de lucro y la otra pública<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La caracterización de cada estudio de caso será presentada en profundidad en el Capítulo 5 (Institución de Educación Superior A - Privada) y en el Capítulo 6 (Institución de Educación Superior B - Pública).

En esta tesis no he buscado crear una dicotomía entre la formación del profesorado en cursos a distancia o presencial, sino reforzar la importancia de la buena calidad de la formación del profesorado en cursos a distancia teniendo en cuenta las especificidades del área de actuación y la diversidad y complejidad de las cuestiones que estos enfrentarán en su trabajo cotidiano.

### **III. Organización de la tesis.**

Para facilitar la lectura y la comprensión del conjunto de la investigación, describo la estructura de cada capítulo que compone esta tesis.

El trabajo de investigación está organizado en siete capítulos. Los tres primeros conforman el Marco Teórico. En el Capítulo 1 establecí un diálogo con la literatura ya producida a través de un mapeo sistemático de la producción científica, seguido de una revisión de la literatura. Inicialmente, utilicé determinados descriptores relacionados con el tema de la investigación para encontrar obras publicadas en cuatro bases de datos: (1) *Educational Resource Information (ERIC)*, (2) *Dialnet*, (3) *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* y el (4) *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* en un período de aproximadamente 20 años. Este proceso fue fundamental para acercarme al tema de investigación, conocer los aportes ya realizados y ubicar esta tesis dentro de la producción científica ya realizada.

En el Capítulo 2 realicé una panorámica del desarrollo histórico de la Educación a Distancia. Inicialmente, contemplo las principales definiciones de la Educación a Distancia en los últimos 50 años. En un segundo momento, detallo el desarrollo histórico de esta modalidad de educación en el mundo para, en seguida, comentar los hitos que impulsaron su desarrollo histórico en Brasil. A continuación, me acerco al marco legal y la oferta actual de licenciaturas en Educación Física a distancia. Finalizo discutiendo algunos aspectos relacionados con la formación del profesorado en la contemporaneidad.

En el Capítulo 3, discuto la perspectiva economicista que atraviesa la planificación de las inversiones en educación tanto en el ámbito público como privado. A continuación, abordo cómo la comprensión de la Educación a Distancia como una tentativa de solucionar algunos de los problemas existentes, puede dialogar con el contexto neoliberal, generando múltiples consecuencias.

El Marco Metodológico de la investigación está centrado en el Capítulo 4. Inicialmente, presento la posición epistemológica de la metodología elegida. A continuación, explico el diseño, las fases de la investigación y los principales componentes del proceso de recolección de la información en la investigación de campo. Seguidamente, detallo la forma en que organicé y analicé la información. Finalmente, detallo los criterios éticos y de rigor científico que rigen esta investigación.

Los Capítulos 5 y 6 están centrados en los dos estudios de caso etnográficos realizados. En el Capítulo 5 realizo una caracterización amplia de la Institución de Educación Superior A (Privada) - que constituye el primer estudio de caso etnográfico. En seguida, hago una descripción del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Licenciatura en Educación Física EaD y me refiero a la experiencia como observador en la asignatura: *Prática Pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental II, no Ensino médio e Educação de Jovens e Adultos*. Finalmente, presento los relatos de las 13 entrevistas semiestructuradas realizadas con la coordinación pedagógica, docentes, tutores y estudiantes vinculados a la mencionada licenciatura y discuto los aspectos más significativos.

En el Capítulo 6, realizo una caracterización profundizada de la Institución de Educación Superior B (Pública) - que compone el segundo estudio de caso etnográfico. En seguida, hago una descripción del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Licenciatura en Educación Física EaD y relato la experiencia como observador en la asignatura: *Atividade Física para Grupos Especiais*. A continuación, presento los relatos de las 13 entrevistas semiestructuradas realizadas con la coordinación pedagógica, docentes, coordinación de tutoría, tutores y estudiantes que integran a la mencionada licenciatura, con vistas a discutir las significaciones de los mismos.

Cabe resaltar que los Capítulos 5 y 6 buscan dar vida a los casos estudiados a través de la palabra del otro. En este camino realicé un entrelazamiento de los discursos de los colaboradores en la investigación de campo con el Marco Teórico de referencia, generando nuevas discusiones.

El Capítulo 7 está centrado en presentar las aportaciones de la tesis y en describir las fortalezas y debilidades del proceso de formación de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia en el ámbito privado y público. Seguidamente, detallo propuestas para la mejora de la calidad de la educación superior en licenciaturas en Educación Física a distancia. Finalmente, sitúo las perspectivas para nuevos estudios.



## Capítulo 1. Un diálogo con los estudios que se interrelacionan con el tema de investigación.

### **Introducción**

Establecer un diálogo con la literatura ya producida fue una estrategia inicial utilizada para aproximarme al tema de investigación, con el fin de comprender las particularidades de los aportes teóricos ya realizados.

Empiezo este capítulo refiriéndome a las cuatro bases de datos consultadas y los diferentes descriptores utilizados durante el proceso de mapeo sistemático y revisión de literatura de los estudios publicados en un período de aproximadamente 20 años, de enero/2000 a enero/2020.

En un segundo momento, presento los trabajos de investigación encontrados detallando las características de cada publicación. A continuación, realizo un exhaustivo diálogo con las producciones académicas, a fin de identificar los objetivos, las metodologías y los principales resultados, además de resaltar sus recurrencias y singularidades.

Finalmente, señalo la importancia de este proceso para ubicar la tesis entre las demás producciones académicas, revelando su potencialidad de contribuir, en cierta medida, a la consolidación de los conocimientos sobre el tema investigado.

### **1.1. Mapeo sistemático y revisión de la literatura**

Con la finalidad de llevar a cabo un análisis en profundidad de la producción científica ya publicada, realicé una revisión de la literatura sobre el tema investigado: la formación de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia. Para consolidar este objetivo, empecé con un mapeo sistemático de la producción científica (Kitchenham et al., 2011) seguido de una revisión de la literatura.

Para situar el estado de las contribuciones académicas sobre este tema, ejecuté una exhaustiva búsqueda de estudios publicados en cuatro importantes bases de datos: *Educational Resource Information (ERIC)*<sup>2</sup>, *Dialnet*<sup>3</sup>, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*<sup>4</sup> y el *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*<sup>5</sup>.

La elección de estas bases de datos se justifica por la relevancia de cada una en el campo académico en lo que se refiere con las investigaciones publicadas en el área de educación y ciencias sociales. Además, sus registros bibliográficos concentran publicaciones sobre todo del contexto europeo, estadounidense y latinoamericano en diferentes idiomas como el inglés, castellano y portugués.

La revisión de literatura comprende el conjunto de estudios publicados en un período de aproximadamente 20 años, de enero/2000 a enero/2020. Este período fue determinado teniendo en cuenta la implementación de la primera licenciatura en Educación Física a

---

<sup>2</sup> La *Educational Resource Information (ERIC)* fue iniciada en 1966 y es la más grande base de datos en línea especializada en educación. En su colección están disponibles 1,5 millones de registros bibliográficos de artículos de revista, libros, comunicaciones de conferencias y otros materiales relacionados con la educación. Enlace de acceso: <https://eric.ed.gov/>

<sup>3</sup> *Dialnet* es uno de los más relevantes portales bibliográficos del mundo, cuyo principal cometido es dar mayor visibilidad a la producción científica hispana. Tiene su origen en la Biblioteca de la Universidad de la Rioja (España) desde los años 2001. Está centrado especialmente en los ámbitos de las Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales. Enlace de acceso: <https://dialnet.unirioja.es/>

<sup>4</sup> La *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* es una biblioteca electrónica y fue iniciada en 1998. Se trata de una iniciativa de la Fundación para el Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (Brasil) y del Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud (BIREME). Actualmente 15 países latinoamericanos y europeos, además de Sudáfrica participan de la Red *SciELO*. Enlace de acceso: <https://scielo.org/>

<sup>5</sup> El *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* es una base de datos gestionada por el Ministerio de Educación de Brasil (MEC) desde 1987. Su principal cometido es consolidar y ampliar la investigación científica de posgrado, tanto de maestría como de doctorado en instituciones brasileñas. Enlace de acceso: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>

distancia en Brasil, que tuvo lugar en el año de 2007. De esta manera, busqué mapear y analizar las publicaciones del ámbito brasileño e internacional en los 7 años anteriores y que pueden haber influenciado la consolidación de esta modalidad de formación. Además, traté de situar y analizar las producciones científicas publicadas en los 13 años siguientes, como forma de comprender el conjunto de conocimientos científicos producidos a lo largo de ese tiempo.

La búsqueda en las cuatro bases de datos anteriormente mencionadas tuvo lugar a través de la combinación de un conjunto de descriptores que se relacionan con el tema abordado en la investigación. Para ser consideradas investigaciones válidas en este proceso de exploración, inicialmente utilicé la combinación del descriptor<sup>6</sup> "educación física" con "educación a distancia" o "enseñanza a distancia" o "aprendizaje a distancia", de modo que estos descriptores estuvieran en el título o en el resumen de cada obra. Cabe señalar que en las búsquedas realizadas elegí no introducir filtros muy estrictos o una cantidad muy amplia de descriptores a la vez, de modo a no excluir investigaciones potencialmente relevantes.

En un primer momento, realicé una búsqueda de los trabajos académicos disponibles en la base de datos *Educational Resource Information Center (ERIC)*. Fueron encontrados 70 trabajos de investigación que corresponden a la combinación de los descriptores: "physical education" o "sports science"<sup>7</sup> con "distance education" o "e-learning" o "distance learning". Después de la lectura del título y del resumen de cada investigación, 60 fueron excluidas. Las 10 investigaciones restantes fueron posteriormente analizadas en profundidad.

La estrategia de selección adoptada fue de realizar una lectura exploratoria del título y del resumen de cada trabajo de investigación encontrado, para finalmente seleccionar los

---

<sup>6</sup> Teniendo en cuenta el origen de cada base de datos, realicé los ajustes necesarios de los descriptores al idioma principal utilizado, como forma de ampliar el radio de búsqueda.

<sup>7</sup> La inclusión del descriptor "sports science" además de "physical education" se justifica debido a las diferentes nomenclaturas utilizadas para esa área de formación en países de lengua inglesa.



estudios más relevantes desde el punto de vista teórico-metodológico y con resultados más destacables. Después de esta cuidadosa selección, los trabajos fueron analizados en profundidad. Tal procedimiento de selección fue relevante pues permitió apropiarme del conjunto de las publicaciones académicas encontradas de manera profunda.

El principal motivo de exclusión de trabajos de investigación en todas las bases de datos consultadas fue de estudios que no estaban centrados en experiencias de Educación Física a distancia en la enseñanza superior. Gran parte de las investigaciones encontradas y que fueran excluidas del proceso final de análisis trataban de experiencias pedagógicas a distancia con alumnos de la educación primaria o secundaria de la asignatura de Educación Física. Estas investigaciones abordaban principalmente experiencias pedagógicas de docentes de Educación Física con blogs y *exergames*. Otro criterio general de exclusión fue de estudios que abordaban programas de formación en línea destinados exclusivamente para la promoción de la salud, sin abordar aspectos pedagógicos.

En un segundo momento, realicé la búsqueda de trabajos académicos en la base de datos *Dialnet*. Encontré 6 trabajos de investigación a partir de la combinación del descriptor "educación física" o "actividad física y deporte"<sup>8</sup> con "educación a distancia" o "enseñanza a distancia" o "e-learning". Después de la lectura del título y resumen de cada investigación 2 fueron excluidas. Las 4 obras restantes fueron posteriormente analizadas en profundidad.

En un tercer momento, realicé una búsqueda de trabajos académicos en la base de datos *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Encontré 7 trabajos de investigación a partir de la combinación del descriptor "educação física" con "educação a distância" o "aprendizagem a distância" o "ensino a distância". Después de la lectura del título y resumen, 4 investigaciones fueron excluidas, siendo 3 las obras restantes que fueron posteriormente analizadas en profundidad.

---

<sup>8</sup> La inclusión del descriptor "actividad física y deporte" además de "educación física" se justifica porque en España y en muchos países de habla hispana dicha formación recibe ambos nombres, ampliando el radio de búsqueda.

Finalmente, realicé una búsqueda de trabajos académicos en el *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*. Encontré un total de 11 trabajos de investigación a partir de la combinación de los mismos descriptores de la base anterior. Después de la lectura de los títulos y resumen de cada obra, 7 trabajos de investigación fueron excluidos. Los 4 trabajos de investigación restantes fueron posteriormente analizados en profundidad.

Para una mejor comprensión de la dimensión de este mapeo sistemático de la producción científica, presento la tabla 1 con la síntesis del número de trabajos de investigación encontrados en cada base de datos, el número de trabajos excluidos y el número de trabajos analizados en profundidad.

Tabla 1. Visión general del número de trabajos de investigación encontrados en las 4 bases de datos consultadas:

<b>Base de datos</b>	<b>Trabajos de investigación encontrados</b>	<b>Trabajos excluidos después de la lectura del título y resumen</b>	<b>Trabajos completos analizados en profundidad</b>
<i>Educational Resource Information Center (ERIC)</i>	70	60	10
<i>Dialnet</i>	6	2	4
<i>Scientific Electronic Library Online (SciELO)</i>	7	4	3
<i>Catálogo de Teses e Dissertações da Capes</i>	11	7	4
<b>Total:</b>	94	73	<b>21</b>

Fuente: Elaboración propia.

A partir del conjunto de los 21 trabajos de investigación seleccionados, procedí a un análisis más profundizado con la intención de identificar y resaltar los objetivos, las metodologías y los resultados encontrados. Además, puse una especial atención en el conocimiento aportado en cada obra y en las posibles recurrencias o singularidades entre

las investigaciones. Es decir, a lo largo del análisis traté de realizar aproximaciones entre las obras, a fin de interrelacionar características potencialmente relevantes. Empiezo por un análisis amplio por cada base y, al final, comento del contexto específico.

### 1.1.1 Un diálogo con las obras encontradas: la base de datos *Educational Resource Information Center (ERIC)*.

Para facilitar la gestión de las informaciones y la comprensión global e individual de las obras encontradas, cada base de datos fue, inicialmente, analizada separadamente. En un segundo momento (apartado 1.2), busqué los puntos de contacto entre todas las obras. Los trabajos encontrados los organicé por: autor, año de publicación, título, tipo de producción académica, lugar de publicación y país de ubicación profesional del autor principal.

Explicitados todos los criterios, presento los trabajos de investigación seleccionados en la búsqueda realizada en la base de datos *Educational Resource Information Center (ERIC)*. Para facilitar la visualización del conjunto de obras, elaboré la Tabla 2 con la síntesis de estas informaciones.

Tabla 2. Trabajos de investigación seleccionados en la búsqueda realizada en la base de datos *Educational Resource Information Center (ERIC)*.

<b>Autoría y año de la publicación</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de producción</b>	<b>Local de publicación</b>	<b>País de ubicación profesional del autor principal</b>
Öktem, T. (2020)	<i>Investigation of Physical Education and Sports Students' Attitudes towards E-Learning</i>	Artículo	<i>Journal of Education and Learning</i>	Turquía
Aras, E. y Karakaya, Y. E. (2020)	<i>E-Learning in Sports Education Institutions in Turkey</i>	Artículo	<i>Malaysian Online Journal of Educational Sciences</i>	Turquía

Sato, T. y Haegele, J. A.  (2018)	<i>Physical Educators' Engagement in Online Adapted Physical Education Graduate Professional Development</i>	Artículo	<i>Professional Development in Education</i>	Japón
Frimming, R. E. y Bordelon, T. D.  (2016)	<i>Physical Education Students' Perceptions of the Effectiveness of Their Distance Education Courses</i>	Artículo	<i>The Physical Educator</i>	EE. UU.
Bozkus, T.  (2014)	<i>A Research on Identifying the Need for Distance Education for National Athletes Who Study in School of Physical Education and Sport</i>	Artículo	<i>Turkish Online Journal of Distance Education</i>	Turquía
Frimming, R. E., Bower, G. G. y Choi, C.  (2013)	<i>Examination of a Physical Education Personal Health Science Course: Face-to-Face Classroom Compared to Online Hybrid Instruction</i>	Artículo	<i>The Physical Educator</i>	EE. UU.
Vernadakis, N., Giannousi, M., Tsitskari, E., Antoniou, P. y Kioumourtz, E.  (2012)	<i>A Comparison of Student Satisfaction between Traditional and Blended Technology Course Offerings in Physical Education</i>	Artículo	<i>Turkish Online Journal of Distance Education</i>	Grecia

Emmanouilidou, K., Antoniou, P. y Derri, V. (2010)	<i>Physical Educators' Perspectives on Instructional Methodology of Synchronous Distance Professional Development</i>	Artículo	<i>Turkish Online Journal of Distance Education</i>	Grecia
Corbett, D. R. y Eikum, D. (2000)	<i>Social Impact of Distance Learning in Higher Education on Health, Physical Education, and Recreation Students</i>	Artículo	<i>Jones Institute for Educational Excellence</i>	EE. UU.
Bazillion, R., Braun, C., Matter, C., Murphy, J. W., Pevas, M. A. y Svingen, B. (2000)	<i>Really Using the Web for Learning and Teaching in Higher Education</i>	Artículo	<i>Really Using the Web for Learning and Teaching in Higher Education</i>	EE. UU.

Fuente: Elaboración propia.

La formación del profesorado de Educación Física en la modalidad a distancia puede ser considerada un tema de amplia discusión en el mundo, presentando múltiples abordajes metodológicos y contextuales.

A partir de la lectura de los estudios realizados por Frimming y Bordelon (2016) y por Öktem (2020) es posible identificar la preocupación común de estos autores en investigar la percepción del alumnado del grado de Educación Física y Deporte en la modalidad a distancia en dos universidades distintas.

El estudio de Frimming y Bordelon (2016) tuvo como objetivo central explorar las experiencias de aprendizaje del alumnado del grado de Educación Física de la *University of Midwestern*, ubicada en los Estados Unidos. La investigación tiene corte cualitativo y tuvo lugar a través de un Grupo Focal con 14 estudiantes que participaron de entrevistas

semiestructuradas. Según los autores, las preguntas de las entrevistas estuvieron centradas en las percepciones y expectativas de los estudiantes acerca del proceso de formación en el mencionado grado. Fue realizado un análisis temático del contenido de las entrevistas.

Los resultados sugieren una amplia satisfacción académica por parte del alumnado con el conjunto de las actividades realizadas a distancia. Los autores hacen una recomendación en la parte final del estudio: que en investigaciones futuras los docentes responsables por las asignaturas también sean entrevistados, de modo a permitir una comprensión más amplia de sus percepciones sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas.

En una línea de investigación similar al estudio anterior, está el artículo de Öktem (2020) y que tuvo como objetivo central investigar las actitudes de los estudiantes de Educación Física y Deporte a distancia de la Universidad de Bayburt, ubicada en Turquía. La investigación tiene enfoque cuantitativo y la recolección de datos tuvo lugar a través de un cuestionario con preguntas cerradas aplicado a 315 estudiantes. Los datos fueron analizados a través del programa estadístico SPSS 22.

Según el autor, los resultados sugieren una diferencia de interés del estudiantado por esta modalidad de educación de acuerdo con cada departamento investigado. Como ejemplo de eso, los departamentos de Gestión Deportiva y de Docencia en Educación Física obtuvieron puntuaciones más altas que el Departamento de Entrenadores. El investigador señala que eso está relacionado con el tipo de conocimiento de cada departamento y las habilidades técnicas de cada asignatura. En este sentido, las asignaturas que tradicionalmente son más prácticas generaron menor interés por parte del alumnado por ser ofrecida en un curso a distancia.

Las investigaciones de Aras y Karakaia (2020) y Bozkus (2014) tienen en común la discusión sobre la posibilidad de implementar la educación a distancia en un grado originalmente impartido de forma presencial.

El estudio de Aras y Karakaia (2020) tuvo como objetivo central revelar las actitudes del alumnado del grado presencial en Ciencias del Deporte de una universidad en Turquía,

sobre una posible implementación del *E-learning*. Además, se buscó comprender las opiniones de los docentes que trabajan en esta institución acerca de este proceso. El estudio se desarrolló en dos grupos y con metodologías distintas. En el primer grupo está formado por 1198 estudiantes de la Facultad de Ciencias del Deporte y que contestaron un cuestionario con preguntas cerradas. El segundo grupo está formado por 22 docentes que trabajan en la misma facultad y que participaron de entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos recogidos del primer grupo se realizó mediante el programa estadístico SPSS 22.0, mientras que los del segundo tuvo lugar a través del software QSR NVIVO-10 y de la creación de bloques temáticos.

Los resultados indicaron una alta aceptación por parte del alumnado acerca del *E-learning*, sobre todo de los estudiantes de género masculino (la característica de género no fue explicada en el estudio). En lo que concierne al profesorado, la mayoría de los docentes afirmó que la implementación del *E-learning* proporciona más beneficios en las asignaturas teóricas. Como desventaja los docentes afirmaron que podrían suceder problemas en el aprendizaje de los estudiantes en asignaturas tradicionalmente más prácticas. Además, los docentes afirmaron que el *E-learning* no debería ser comprendido como una alternativa completa a la educación presencial, sino como un elemento de apoyo.

En esta línea, el estudio de Bozkus (2014) tuvo como objetivo identificar los problemas que enfrentan los deportistas profesionales que asisten presencialmente a las clases del grado de Educación Física y Deporte y determinar la necesidad de que realicen los estudios en la modalidad a distancia.

La investigación tiene corte cualitativo y fue realizada a partir de la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Participaron de la investigación 348 atletas de variadas modalidades y que cursan el grado de Educación Física y Deporte en distintas universidades ubicadas en Turquía.

Los resultados de la investigación indicaron que, debido a la rutina de entrenamientos y los desplazamientos para competir, los deportistas están teniendo problemas de

absentismo y consecuentemente suspenden los exámenes. El 87,9% de los estudiantes que colaboraron con la investigación indicaron que, si el curso se ofrecía en la modalidad a distancia, podrían seguir estudiando incluso cuando estuvieran en campeonatos fuera de su país. El estudio confirma una característica positiva de la educación a distancia que es la ruptura de las cuestiones espaciotemporales.

Frimming et al. (2013) y Vernadakis et al. (2012) centraron sus estudios en la comparación de la satisfacción de determinados grupos de estudiantes entre la formación impartida de manera presencial y la formación híbrida. Aunque tengan características parecidas los resultados encontrados son distintos.

El trabajo Frimming et al. (2013) tuvo como objetivo central examinar las percepciones y las experiencias de los estudiantes inscritos en un curso de formación ofertado tanto en la modalidad presencial como de manera híbrida. Participaron de la investigación 30 estudiantes de un programa de corta duración de Educación Física y Salud ofertado por la *University of Midwestern*, ubicada en los Estados Unidos. La recolección de información tuvo lugar a través de la aplicación de un cuestionario.

Los resultados más destacables indican que el estudiantado que colaboró con el estudio tuvo rendimiento académico similar en ambas las modalidades (presencial e híbrido) pero afirmaron tener mejores experiencias desde el formato de clase totalmente presencial.

Por su parte el estudio de Vernadakis et al. (2012) tuvo como objetivo central comparar la satisfacción de un grupo de estudiantes con una formación de corta duración impartida tanto de manera presencial como de manera híbrida. Participaron de la investigación 46 estudiantes de los departamentos de Educación Física y Ciencias del Deporte de la *Democritus University of Thrace*, ubicada en Grecia. Al final del programa de formación los estudiantes completaron un cuestionario cerrado de satisfacción. Los resultados indican que la impartición de cursos híbridos es preferible sobre el formato presencial.

Los trabajos de Sato y Haegele (2018), Emmanouilidou et al. (2010) y Corbett y Eikum (2000) están enmarcados en la formación continua de docentes de Educación Física en la



modalidad a distancia. Aunque la formación continua no sea el tema central del presente trabajo de investigación, decidí mantener estos dos estudios encontrados en la búsqueda realizada por estar conectados con el área de Educación Física y por abordar la formación docente a distancia en países distintos.

La primera investigación con esta característica es la de Sato y Haegele (2018) que tiene enfoque cualitativo y fue desarrollada a través de un estudio de caso exploratorio. Fueron realizadas entrevistas con 9 estudiantes de posgrado. Se utilizó un método comparativo constante para interpretar los datos. En las conclusiones del artículo dichos investigadores destacan la amplia interacción entre el estudiantado durante las actividades en línea.

Por otra parte, la investigación de Emmanouilidou et al. (2010) tuvo como objetivo comprender las percepciones de docentes de Educación Física durante un programa de formación continua en línea. Participaron de la investigación 15 docentes de Educación Física que actúan en escuelas públicas de distintas regiones de Grecia. El programa de formación tuvo una duración de 5 semanas y se desarrolló a distancia de manera síncrona a través del software Centra. Al final del período de formación los investigadores aplicaron un cuestionario con 7 preguntas cerradas a los estudiantes.

Los resultados indican alta satisfacción de los estudiantes con la formación realizada. Según los investigadores la formación en línea sincrónica refuerza la interacción y la cooperación entre el alumnado. Además, consideran que la presencia física de un docente durante las clases tuvo poca o ninguna influencia en el programa de formación.

El estudio de Corbett y Eikum (2000) también buscó establecer comparaciones entre distintas modalidades de formación, pero esta vez en el ámbito de postgrado. El objetivo central fue examinar el impacto social de la formación a distancia del alumnado de las maestrías de Salud, Educación Física y Recreación en comparación con el estudiantado de cursos presenciales. La investigación de campo tuvo lugar a través de un cuestionario enviado por correo electrónico a 137 estudiantes de ambas modalidades de formación.

Los resultados indican que en la formación a distancia el alumnado pudo estudiar a su propio ritmo y de manera satisfactoria. Otro resultado destacable es que las discusiones realizadas en los foros de la modalidad a distancia fueron más interactivas que el equivalente presencial en el aula.

Cabe señalar que las investigaciones de Sato y Haegele (2018), Emmanouilidou et al. (2010) y Corbett y Eikum (2000) anteriormente analizadas tienen como resultados destacables la interacción del alumnado en la formación continua a distancia.

Finalmente, presento la investigación de Bazillion et al. (2000) que analizó cuatro cursos a distancia que fueron desarrollados por docentes de la *Winona State University*, ubicada en los Estados Unidos. Los cursos fueron impartidos en los campos: Educación Física, Recreación, Sistemas de Información Administrativa, Economía y Química. A lo largo del trabajo se describen las experiencias de profesorado y alumnado de cada curso. Cabe señalar que, dado el diseño de esta investigación, estuve atento únicamente a los resultados provenientes del análisis del curso de Educación Física y Recreación. La coautora Christa Matter, que fue responsable del apartado de Educación Física y Recreación hace un conjunto de consideraciones sobre el uso instrumental de las TIC en los cursos de formación.

Los resultados de dicha investigación indican que los estudiantes han reflejado una integración exitosa de la tecnología en los cursos de Educación Física y Recreación. Además, los estudiantes comentaron positivamente la utilización de los foros de discusión para debatir los conocimientos abordados en el curso.

Un aspecto geográfico interesante evidenciado en esta búsqueda es la predominancia de estudios de autores estadounidenses: 4 de los 10 trabajos. Tal proporción puede ser parcialmente explicada porque esa base de datos es patrocinada y gestionada por el Instituto de Ciencias de la Educación (IES) del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Otra consideración geográfica importante sobre los estudios encontrados es que 3 de los 10 trabajos de investigación analizados son liderados por investigadores turcos. Además, otros 2 trabajos de investigación cuyos autores son de otros países fueron

publicados en el periódico *Turkish Online Journal of Distance Education*, lo que confiere centralidad a la producción científica de Turquía.

### 1.1.2. Un diálogo con las obras encontradas: la base de datos *Dialnet*.

En la Tabla 3 presento la síntesis de los trabajos de investigación seleccionados en la búsqueda realizada en la base de datos *Dialnet* y que forma parte de esta revisión de literatura.

Tabla 3. Trabajos de investigación seleccionados en la base de datos *Dialnet*

<b>Autoría y año de la publicación</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de producción</b>	<b>Local de publicación</b>	<b>Ubicación profesional del autor principal</b>
Riccetti, A. E. y Gómez, V. M.  (2019)	Acortando distancias: investigar en la Licenciatura en Actividad Física y Deporte modalidad virtual	Artículo	Revista de estudios y experiencias en educación	Argentina
Sanchis, L. R., Ruiz, J. M., Grancha, I. T, Rayuelo, C. M. y Santos, S. L.C.  (2017)	<i>Introducción de la lucha olímpica en la educación física a través de la formación e-learning del profesorado</i>	Artículo	<i>Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad</i>	España
Castillo-Rodríguez, A. y Álvarez-Kurogi, L.  (2013)	Aplicación de las TIC en estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: plataforma virtual WebCT	Artículo	Historia y Comunicación Social	España

Gonzalvo, F. G. y Muñoz, V. T.  (2012)	Los efectos del foro virtual en el <i>Practicum</i> de ciencias de la actividad física y el deporte: una experiencia piloto	Artículo	@tic  Revista d'innovació educativa,	España
--	---	----------	--	--------

Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones de Riccetti y Gómez (2019), Castillo-Rodríguez y Álvarez-Kurogi (2013) y Gonzalvo y Muñoz (2012) tienen en común resultados que expresan el potencial colaborativo de la utilización de foros virtuales durante la formación de docentes en licenciaturas en Actividad Física y Deporte en dos países distintos.

El primer artículo con esta característica es el de Riccetti y Gómez (2019). Este estudio describe las actividades desarrolladas en la asignatura Trabajo de Investigación de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte ofrecida en la modalidad a distancia por la Universidad de Flores, ubicada en Argentina.

Como mencionan las autoras, la investigación propone, desde la perspectiva de la teoría de la Autodeterminación, procedimientos metodológicos cuantitativos para la recolección de informaciones. Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas al alumnado y al profesorado. Al discutir los resultados, las investigadoras destacan que la formación colaborativa llevada a cabo se desarrolló de manera satisfactoria y resaltan que la modalidad a distancia posibilita acortar distancias geográficas. Además, señalan la importancia de alfabetizar digitalmente a los futuros docentes.

La investigación de Castillo-Rodríguez y Álvarez-Kurogi (2013) coincide con los resultados de la anterior. El objetivo del estudio fue estudiar la utilización del chat y del foro de debate durante una asignatura que forma parte de la licenciatura en Ciencias del Deporte de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, ubicada en España.

Dichos recursos fueron utilizados durante 2 años académicos en la asignatura Estructura y Organización de Instituciones Deportivas. Los investigadores mencionan que esta

asignatura fue impartida de manera semipresencial a través de la plataforma virtual WebCT. Al final de cada año académico 160 estudiantes han contestado una encuesta. En la discusión de resultados los autores indican que ese tipo de formación ayuda a los estudiantes a ser “más responsables” dado que demanda “la competencia de autonomía e iniciativa personal” (p. 288). Por fin, destacan que la utilización de los recursos de la plataforma educativa WebCT posibilita una interacción satisfactoria del estudiantado, de modo que este modelo de enseñanza es beneficioso para el desarrollo de dicha asignatura.

Otro artículo con característica similar a los anteriores fue publicado por Gonzalvo y Muñoz (2012) tuvo como objetivo analizar los efectos de la utilización del foro durante una asignatura que forma parte de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Valencia, España. Esta asignatura tiene como característica central reflexionar sobre la enseñanza de Educación Física y discutir situaciones comunes en la práctica docente.

La investigación tiene corte cuantitativo y para la recolección de información se administró un cuestionario con 5 ítems cerrados y 3 preguntas abiertas. Forman parte del estudio 13 estudiantes del segundo ciclo de dicha licenciatura. Los resultados indican una participación de 100% del alumnado en el foro, de modo que esta herramienta posibilita un gran intercambio de experiencias y opiniones entre el estudiantado y el docente responsable, lo que es valorado de forma satisfactoria por los investigadores.

La investigación de Sanchis et. al. (2017) tuvo como objetivo identificar el grado de desarrollo de las dimensiones del “saber, saber hacer y ser” de un grupo de docentes de Educación Física durante el proceso de aprendizaje e-learning de la lucha olímpica.

Los colaboradores en la investigación de campo son 5 docentes que actúan en 5 escuelas distintas de primaria y secundaria ubicadas en Brasil. La recolección de información se realizó a través de la aplicación de un cuestionario y del análisis de los registros de permanencia en la página *web* del mencionado programa de formación. El análisis se efectuó a través del programa estadístico SPSS. 20.0. Los resultados revelan que después de la intervención se han observado mejoras del profesorado en relación con las tres

dimensiones: “saber, saber hacer y ser”. Según los autores, hay una interrelación entre el tiempo de permanencia en la *web* y la obtención de una mayor puntuación en el aprendizaje de las tres dimensiones. Finalmente, los investigadores resaltan que la estrategia de *E-learning* fue positiva en la formación continua de los docentes.

En el análisis de la literatura publicada en la base de datos *Dialnet* queda evidente una tendencia de publicaciones centradas en la utilización del recurso foro virtual en asignaturas específicas de la licenciatura en Actividad Física y Deporte de distintas universidades.

Desde el punto de vista metodológico, las 4 investigaciones analizadas han adoptado un enfoque cuantitativo con resultados interesantes, pero que no posibilitan una comprensión profunda del comportamiento de los participantes de cada investigación o de las prácticas pedagógicas desarrolladas.

### **1.1.3. Un diálogo con las obras encontradas: La base de datos *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.**

En la Tabla 4 presento la síntesis de los trabajos de investigación seleccionados en la búsqueda realizada en la base de datos *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* y que forma parte de esta revisión de literatura.

Tabla 4. Trabajos de investigación seleccionados en la base de datos *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

<b>Autoría y año de la publicación</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de producción</b>	<b>Local de publicación</b>	<b>Ubicación profesional del autor principal</b>
Silva, R. C. A., Silva, V. L. F. F. y Silva, A. P.  (2019)	<i>Distance learning for teaching in physical education</i>	Artículo	<i>Motriz: Revista de Educação Física</i>	Brasil

<p>Pasquali, D. Rodrigues, A, T. y Lazzarotti Filho, A.  (2019)</p>	<p><i>Trabalho docente virtual na formação profissional em educação física: saberes docentes e práticas corporais</i></p>	<p>Artículo</p>	<p><i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i></p>	<p>Brasil</p>
<p>Lazzarotti Filho, A., Silva, A. y Pires, G. L.  (2013)</p>	<p><i>Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância</i></p>	<p>Artículo</p>	<p><i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i></p>	<p>Brasil</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones de Lazzarotti Filho et al. (2013) y Pasquali et al. (2019) tienen como tema central el conocimiento sobre las prácticas corporales en Licenciaturas en Educación Física a distancia. Aunque comparten metodologías similares, los estudios han producido resultados distintos.

La investigación de Lazzarotti Filho et al. (2013) tuvo como objetivo explorar cómo se desarrolló el conocimiento de las prácticas corporales en una licenciatura en Educación Física en la modalidad a distancia ofrecida por una universidad pública de Brasil. La investigación tiene enfoque cualitativo y la metodología utilizada fue el estudio de caso. La recolección de información tuvo lugar, principalmente, a través de 16 entrevistas semiestructuradas con docentes y del análisis documental del proyecto político pedagógico de dicha licenciatura. El análisis de las informaciones recopiladas se realizó a través de la organización por bloques temáticos.

Los autores afirman que el conocimiento de las prácticas corporales marca fuertemente la perspectiva de trabajo del conjunto de docentes. Los autores señalan que, en general, la formación realizada en la licenciatura analizada se acerca a un tipo de conocimiento más sistemático y con perspectiva técnica. Al final, resaltan que es importante realizar

más investigaciones sobre los procedimientos didáctico-pedagógicos de docentes que imparten clases en las licenciaturas de Educación Física a distancia, con el fin de sacar a la luz buenas prácticas.

En una línea de investigación similar al anterior, está el trabajo de Pasquali et al. (2019), que buscó explorar cómo se abordan pedagógicamente los conocimientos docentes y las prácticas corporales en una licenciatura en Educación Física en la modalidad a distancia. Aunque tenga una metodología y análisis de datos similar al artículo anterior, esta investigación tuvo como resultado una perspectiva de Educación Física más allá de la visión estricta de los conocimientos técnicos. Otro punto destacable es que los autores señalan que se pudo percibir que las prácticas (corporales y pedagógicas) realizadas en la modalidad a distancia mantienen las características comunes a las de una modalidad educativa presencial. Además, el profesorado destaca la “polidocência” como resultado de una construcción colectiva de la labor docente en la que los saberes de los demás actores del proceso pedagógico (docentes, tutores y alumnos) contribuyó a la toma de decisiones sobre esta licenciatura.

Finalmente, comento el artículo de Silva et al. (2019) que tuvo como principal objetivo analizar los currículos de la formación en Educación Física a distancia, identificando en qué medida esta modalidad de educación favorece la reflexión crítica. El trabajo tiene enfoque cualitativo y fue delineado a través de una revisión bibliográfica de las teorías curriculares del área de Educación Física. Como se menciona en el texto, los autores parten de una idea de formación docente basada en la reflexión crítica. A lo largo del artículo los investigadores hacen un debate entre las teorías tradicionales del área de Educación Física - que están basadas en la ejecución y demostración de gestos técnico-deportivos - y la teoría crítica. En las conclusiones, los investigadores señalan que la formación de docentes de Educación Física en la modalidad a distancia favorece la reflexión crítica, configurándose como una excelente estrategia para la formación en la sociedad actual.

Un aspecto relevante es que las tres investigaciones son desarrolladas por investigadores brasileños y están centradas específicamente en licenciaturas totalmente impartidas en la



modalidad a distancia. Esta característica puede ser parcialmente explicada por la vertiginosa expansión de la oferta de este grado en los últimos años en Brasil, lo que puede reflejar, en cierta medida, en la producción académica del campo.

#### 1.1.4 Un diálogo con las obras encontradas: el *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*.

En la Tabla 5 presento las investigaciones seleccionadas en la búsqueda realizada en el *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* y que forma parte de esta revisión de literatura.

Tabla 5. Trabajos de investigación seleccionados en el *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*.

<b>Autoría y año de la publicación</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de producción</b>	<b>Local de publicación</b>	<b>Ubicación profesional del autor principal</b>
Aranha, A. J. A. (2014)	<i>Uma contribuição ao estudo do ensino de Educação Física à distância</i>	Tesis Doctoral	<i>Universidade Estadual Paulista (UNESP)</i>	Brasil
Pimentel, F. C. (2013)	<i>A experiência da universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em Educação Física por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil</i>	Trabajo Final de Máster	<i>Universidade de Brasília (UnB)</i>	Brasil
Melani, N. T. D. Z. (2013)	<i>Tutoria na educação a distância: um estudo sobre a função pedagógica do tutor</i>	Trabajo Final de Máster	<i>Universidade de Brasília (UnB)</i>	Brasil

Amaro, R. (2012)	<i>Mediação Pedagógica online: análise das funções do tutor na Universidade Aberta do Brasil</i>	Trabajo Final de Máster	<i>Universidade de Brasília (UnB)</i>	<i>Brasil</i>
---------------------	--	-------------------------	---------------------------------------	---------------

Fuente: Elaboración propia.

Los estudios de Pimentel (2013), Melani (2013) y Amaro (2012) tienen la característica común de que fueron llevados a cabo en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación Física de la *Universidade de Brasília*, Brasil. Todos son Trabajos de Final de Máster y se han centrado en la licenciatura en Educación Física a distancia ofrecida por la *Universidade de Brasilia (UnB)* en colaboración con el *Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. Cada una de las investigaciones mencionadas asumió perspectivas específicas, a saber:

Pimentel (2013) tuvo como objetivo principal analizar la expansión de la Licenciatura en Educación Física en el contexto del *Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. También buscó señalar las tendencias para el desarrollo de este tipo de formación. La investigación tiene enfoque cualitativo y fue realizada a partir de un estudio de caso descriptivo-exploratorio. Para la recolección de información se utilizó entrevistas abiertas y cuestionarios a los coordinadores y docentes del referido curso, además del análisis de documentos institucionales.

En la discusión de resultados la autora resalta que los entrevistados comentaron que la creación del curso no se dio sin conflictos y que han tenido algunos obstáculos iniciales para la implementación, como el consentimiento de los pares y los problemas operativos. Además, los resultados indican que el modelo de la política de expansión del *Sistema UAB* tiene muchas debilidades. La autora afirma que el Estado percibe la modalidad a distancia como una posibilidad de reducción de costos basada en contrataciones de personal más flexibles y de la poca necesidad de espacios físicos. Por fin, la autora resalta que existe una tendencia a que este tipo de licenciatura se expanda.

El trabajo de Amaro (2012) tuvo como objetivo investigar la mediación pedagógica en un entorno virtual, considerando las funciones pedagógicas del tutor en una Licenciatura en Educación Física a Distancia. La investigación tiene corte cualitativo y participaron 14 tutores a distancia a lo largo de tres asignaturas. El estudio mostró que las funciones pedagógicas y gerenciales representaron, respectivamente, la parte más activa y la menos activa era la representada por las funciones sociales y tecnológicas. También se observó que la función pedagógica aparece de manera destacada entre las funciones desempeñadas. Los resultados indican que los tutores realizaron intervenciones desde la perspectiva de las cuatro funciones y realizaron esfuerzos en diversas acciones y actividades. La autora advierte que el tutor a distancia no puede actuar de forma aislada y sólo en base a sus experiencias personales previas, siendo importante estar integrado con los demás profesionales que actúan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La investigación de Melani (2013), dialoga directamente con el trabajo de Amaro (2012), una vez que coinciden al analizar el trabajo de tutoría en la misma universidad. Este trabajo tuvo como objetivo identificar y analizar cómo se desarrolla la función pedagógica del tutor a distancia en tres asignaturas que forman parte de una licenciatura en Educación Física. Además, se buscó identificar las implicaciones y desafíos del trabajo de tutoría a distancia. El estudio tiene un corte cualitativo de carácter exploratorio. Forman parte de la investigación de campo 15 tutores y se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas. Además, fueron extraídos mensajes de las sesiones de chat y en los foros de discusión realizados en el *Moodle* durante 6 meses. Para analizar las informaciones de los mensajes se utilizó el software QSR NVivo 8 y el análisis de contenido.

Los resultados indican que la mediación es la principal función del tutor en el Entorno Virtual de Aprendizaje. La autora menciona que la principal acción de los tutores fue la de animar al estudiantado al diálogo y aclarar dudas. La investigadora hace hincapié en que las actividades que constituyen la función del tutor convergen con las atribuciones de los docentes en relación con la aclaración de dudas e indicación de nuevos materiales de estudio, entre otras. Finalmente, la investigadora afirma que hay una infravaloración tanto del trabajo de tutoría como del docente por parte del Estado.

La tesis doctoral de Aranha (2014) tuvo como objetivo central explorar la necesidad de inversión en infraestructura para que una institución ofrezca una licenciatura en Educación Física en la modalidad a distancia. Además, se buscó analizar las influencias económicas y financieras externas que pueden afectar a una Institución de Educación Superior privada. La investigación tiene corte cualitativo y fue realizada a través de un análisis documental. Fueron analizados los informes financieros, los datos de flujo de caja y las planillas de costos, entre otros documentos.

Los datos recopilados fueron comparados con los datos económicos proporcionados por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Como resultado, el autor afirma que existe un desajuste de objetivos entre el sesgo económico y pedagógico, tendiendo a priorizar el ahorro de dinero en detrimento de la calidad del curso. Otro resultado destacado por el autor es la importancia de realizar inversiones constantes en infraestructura para ofrecer la licenciatura en Educación Física en la modalidad a distancia. Finalmente, el investigador comenta que en el ámbito privado las ganancias de escala son necesarias para presentar resultados atractivos a este sector.

## **1.2. De lo global a lo específico: aspectos en común, singularidades y contribuciones al tema investigado.**

Al final de este proceso de mapeo sistemático y análisis de los trabajos de investigación encontrados en las cuatro bases de datos, es posible afirmar, que a lo largo del período de 20 años, investigadores de diferentes países han llevado a cabo estudios sobre el tema de la formación de docentes de Educación Física a distancia con múltiples abordajes metodológicos y distintos resultados.

La baja cantidad de obras encontradas - comparada con otras áreas del conocimiento - deja ver que esta temática es un campo fértil para nuevas investigaciones, visto que hay una clara tendencia de expansión de esta modalidad de educación en el contexto brasileño e internacional.

A partir del conjunto de trabajos es posible identificar un predominio de investigaciones sobre las percepciones, expectativas y satisfacción del alumnado acerca de la formación a distancia, de modo que siete de los veintiún estudios encontrados (Öktem, 2020; Frimming y Bordelon, 2016; Bozkus, 2014; Frimming et al., 2013; Castillo-Rodríguez y Álvarez-Kurogi, 2013; Gonzalvo y Muñoz, 2012; Vernadakis et al., 2012) centran la investigación de campo centrada en el estudiantado. Además, gran parte de estos estudios tiene un enfoque metodológico cuantitativo.

Cabe destacar que Frimming y Bordelon (2016) señalan la importancia de que investigaciones futuras contemplen al profesorado en la investigación de campo, de modo para profundizar en la comprensión sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en los cursos de formación.

Otro aspecto destacable es que cuatro de los estudios encontrados están centrados en la formación continua a distancia (Sato y Haele, 2018; Sanchis et. al., 2017; Emmanouilidou et al., 2010; Corbett y Eikum 2000). En general, estas investigaciones tienen un aspecto relevante entre los resultados encontrados, la alta interacción del alumnado.

Cuatro de los trabajos analizados (Pasquali et al., 2019; Melani, 2013; Pimentel, 2013; Amaro, 2012) abordan experiencias pedagógicas desarrolladas en licenciaturas de universidades públicas brasileñas vinculadas a la Universidad Abierta de Brasil (UAB). El conjunto de estas investigaciones aporta reflexiones relevantes sobre la precarización de la formación del alumnado y del trabajo de docentes y tutores.

Además, cuatro de los estudios encontrados (Aras y Karakaia, 2020; Riccetti y Gómez, 2019; Lazzarotti, 2013; Bazillion et al., 2000) están centrados en la percepción de: estudiantes y docentes o tutores docentes, sobre el proceso de formación a distancia.

El trabajo de Silva et al. (2019), tiene la singularidad de ser una revisión de literatura centrada en propuestas curriculares. Otro trabajo de investigación singular es el de Aranha (2014), pues está centrado en la sustentabilidad económica de una institución privada.

Al final de esta etapa de análisis de las publicaciones que se interrelacionan con el tema abordado en este trabajo de investigación, se evidencia que, en las bases de datos consultadas, no existen estudios que analicen y discutan la formación de docentes de Educación Física en las esferas pública y privada, lo que confiere mayor relevancia académica y social a esta tesis.

Otro aspecto destacable es que ningún trabajo de investigación encontrado estableció un diálogo con tantas personas involucradas en los procesos pedagógicos. En esta tesis, colaboraron en la investigación representantes de la coordinación pedagógica, docentes, tutores y estudiantes, totalizando 26 colaboradores, siendo 13 de cada institución (capítulos 5 y 6). Ninguno de los trabajos anteriores tiene esta amplitud de participantes en una investigación de corte cualitativo.

De manera general, esta revisión de literatura me ayudó a situar mi investigación entre tantas otras ya realizadas y a colocarla como espacio para nuevas discusiones que puedan contribuir, en cierta medida, a la consolidación de los conocimientos sobre el tema investigado.



## CAPÍTULO 2. El desarrollo histórico de la Educación a Distancia: una panorámica.

### **Introducción**

Reflexionar sobre la Educación a Distancia implica, entre otras cosas, pensar en las formas de comunicación y la importancia de la educación en la sociedad contemporánea. Siendo así, inicio este capítulo realizando una breve contextualización sobre algunas destacadas formas de comunicación en diferentes momentos históricos y avanza hacia la centralidad ocupada por la educación formal en casi todos los países del mundo.

En un segundo momento, realizo un diálogo con importantes trabajos de investigación señalando algunas definiciones de la Educación a Distancia desde su surgimiento y que posibilitan una comprensión inicial de esta modalidad de educación.

Finalmente, discuro sobre el desarrollo histórico de la Educación a Distancia, apuntando de manera detallada las primeras experiencias y los hitos que impulsaron su consolidación y expansión. A continuación, abordo la oferta actual de licenciaturas en Educación Física a distancia y termino comentando los aspectos relacionados con la formación de docentes en cursos a distancia y el marco legal.

### **2.1. Comunicación y educación: conexiones con la Educación a Distancia.**

La comunicación es una acción corriente de los seres humanos desde el inicio de nuestra existencia. La utilización de signos y gestos en la transmisión de informaciones es algo que remonta a diferentes civilizaciones, antes incluso del surgimiento de la escritura en la Mesopotamia en el siglo IV a.C. Frente a la necesidad de comunicarse en distintas situaciones, el hombre prehistórico utilizó recursos como el humo y ruidos para expresar un mensaje, facilitando así la transmisión de alguna información a larga distancia (García Aretio, 2002).



Para lograr una comunicación más eficaz, los ideogramas o la escritura jeroglífica - basada en símbolos o figuras - elaborados por los egipcios fueron fundamentales. Con el tiempo, la transmisión de información evolucionó paulatinamente hacia una abstracción capaz de reproducir la totalidad del pensamiento o un conjunto claro de ideas de manera fluida a través del lenguaje silábico o alfabético.

Aunque la comunicación entre otras especies también se establezca de diferentes formas, somos nosotros, los humanos, quienes tenemos una preocupación cultural directa por transmitir informaciones con registros que ya trascienden los milenios. Las formas de comunicar, registrar, enseñar o aprender han evolucionado mucho de modo que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)<sup>9</sup> se observa un vasto conjunto de más de 8000 idiomas o dialectos y distintas propuestas sistematizadas de educación.

Según Novoa (2009), la educación centrada en la escuela es un producto moderno. Para este autor a lo largo de la historia, la educación formal asumió gradualmente centralidad en la sociedad y fue a finales del siglo XIX que se asistió, en el mundo occidental, a la “consolidación del modelo escolar, es decir, de una forma de concebir y organizar la educación que, en lo esencial, ha llegado hasta nuestros días” (p. 183).

Para Giroux (1999), Nóvoa (2009), y Saviani (2020) las transformaciones políticas, sociales, el proceso de industrialización, cientifización y los avances tecnológicos de los siglos XIX y XX fueron cruciales para cimentar y expandir lo que concebimos actualmente como educación formal, en distintos niveles.

La expansión de la escolaridad «de masas» (*mass schooling*) es uno de los grandes acontecimientos que va a transformar las sociedades a lo largo del siglo XX. Al

---

<sup>9</sup> Según el *World Atlas of Languages* que es una plataforma en línea que refleja el dinamismo y la profundidad de la diversidad lingüística global. Para más información sobre el tema consultar: <https://en.wal.unesco.org/world-atlas-languages>

ganar la lucha secular contra el trabajo de niños y jóvenes, la escuela define nuevas formas de organización de la vida familiar y social. Es imposible pensar en el siglo XX sin pensar en la escuela del siglo XX. (Nóvoa, 2009, p. 184)

En lo que se refiere a la universidad, Saviani (2020) señala que desde el siglo XI ocurrieron numerosos cambios y que la universidad, tal como la conocemos hoy, tuvo definida su configuración institucional en la primera mitad del siglo XIX.

En este movimiento de consolidación de la educación formal - de numerosos formatos y contextos - se observa un importante fenómeno educacional, la Educación a Distancia, y que ha pasado a ser objeto de inversiones privadas y de políticas públicas a escala global y de manera vertiginosa sobre todo en las dos últimas décadas.

Al discutir los factores que influyeron el nacimiento y posterior desarrollo de la Educación a Distancia, García Aretio (1999) destaca que “con la aparición de la escritura se propiciaba el que otros entendiesen un mensaje que una persona distante en el espacio y/o el tiempo había escrito” (p. 9). Para este autor la evolución tecnológica generó un cambio sin precedentes en las posibilidades de comunicación, con impactos en la vida social y en el ámbito educativo.

El fenómeno de los avances tecnológicos en el campo de la comunicación y de la informática, ha enriquecido los instrumentos de la tecnología educativa con la incorporación de los equipos de grabación, reproducción y transmisión de texto, sonido e imagen. Y no olvidemos que buena parte de estas tecnologías se encuentran hoy en los hogares de multitud de ciudadanos. (Idem, p. 12)

Como he mencionado, este trabajo de investigación está centrado en la formación de docentes a distancia, de modo que resulta relevante posibilitar una breve comprensión histórica del campo educacional. A continuación, realizo una primera aproximación al desarrollo histórico de la Educación a Distancia. Como estrategia, utilizo las principales definiciones que marcaron su evolución en los últimos 50 años.

## **2.2. Principales definiciones de la Educación a Distancia a lo largo de la historia: primera aproximación.**

La velocidad con que la Educación a Distancia evolucionó se ha reflejado en la variedad de definiciones que esta modalidad de educación recibió a lo largo del tiempo. Antes de realizar la panorámica histórica sobre los acontecimientos importantes del desarrollo de esta modalidad de educación, presento algunas definiciones que permiten acercarnos de manera objetiva a sus particularidades.

Para Peters (1973), que fue uno de los primeros teóricos en realizar un análisis sobre este campo de estudio, la EaD puede ser comprendida como:

Distance teaching/education (Fernunterricht) is a method of imparting knowledge, skills and attitudes which is rationalized by the application of division of labor and organizational principles as well as by the extensive use of technical media, especially for the purpose of reproducing high quality teaching material which makes it possible to instruct great numbers of students at the same time wherever they live. It is an industrialized form of teaching and learning (p. 206).

Según Moore (1973), la EaD puede ser definida como:

The family of instructional methods in which the teaching behaviours are executed apart from the learning behaviors, including those that in a contiguous situation would be performed in the learner's presence, so that communication between the teacher and the learner must be facilitated by print, electronic, mechanical, or other devices (p. 664).

Por su parte para Holmberg (1977),

Distance education is education which either does not imply the physical presence of the teacher appointed to dispense it in the place where it is received or in which the teacher is present only on occasion or for selected tasks (p. 9).

Al discurrir sobre la definición de EaD, García Aretio (2002) señala:

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización o tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (p. 39).

Finalmente, presento la definición de Moore y Kearsley (2012):

Distance education is teaching and planned learning in which teaching normally occurs in a different place from learning, requiring communication through technologies as well as special institutional organization. (p. 2).

Como se puede apreciar en estos fragmentos, a lo largo de la historia hay distintas concepciones de la Educación a Distancia. Entre las diferentes definiciones (Peters, 1973; Moore, 1973; Holmberg, 1977; García Aretio, 2002; Moore y Kearsley, 2012) existen algunas características compartidas como: a) la separación geográfica de profesorado-alumnado; b) la utilización de medios técnicos; c) la organización de apoyo-tutoría; d) el aprendizaje independiente y flexible en relación con el tiempo pedagógico; e) comunicación bidireccional que progresivamente cambió a multidireccional; f) Comunicación masiva (dependiendo de la propuesta); g) la idea de procedimientos industriales (muy presente en el siglo XX).

Cabe destacar que son innumerables las posibilidades educativas a través de la Educación a Distancia y que pueden variar según la estructura, los objetivos, la metodología, la organización curricular, las tecnologías disponibles, el tamaño de la institución, el perfil del alumnado, entre otros. Siendo así, coincido principalmente con la definición propuesta por Moore y Kearsley (2012), pues permite explorar las diferentes potencialidades educativas de la Educación a Distancia en un contexto fluido y dinámico como la sociedad contemporánea. A pesar de eso, resulta crucial superar la idea de que el proceso de enseñanza y aprendizaje está centrado en un docente y en los contenidos que un estudiante debe memorizar. Como he mencionado, establecer un diálogo con cada concepción anteriormente considerada es una estrategia para situar la trayectoria histórica, destacando algunas de sus potencialidades.

### 2.3. El desarrollo histórico de la Educación a Distancia en el mundo.

El marco del inicio de la EaD no es un consenso en las investigaciones del área ya que son diversas las características y definiciones existentes. Para gran parte de las publicaciones (García Aretio, 1999; García Aretio et al., 2007; Litto y Formiga, 2009; Belloni, 2012; Kentnor, 2015; Betts et al., 2021), la primera propuesta de EaD más aceptada remonta al siglo XVIII, cuando en 1728, Caleb Philipps ofreció lecciones de taquigrafía por correspondencia en la *Boston Gazette* (García Aretio, 1999). El curso consistía en un material de autoinstrucción que podría ser enviado semanalmente al alumnado.

A pesar de esta experiencia, fue en el siglo XIX cuando se iniciaron las primeras propuestas más sistematizadas de EaD basadas en la enseñanza por correspondencia, donde el servicio postal era el medio utilizado como forma de comunicación. Según Litto y Formiga (2009), en ese período Gran Bretaña protagonizó tres cursos a distancia: en 1840 Isaac Pitman ofreció un curso de taquigrafía por correspondencia. En 1880, *Skerry's College* ofreció un curso preparatorio para las oposiciones. En 1884, el *Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service* impartía cursos de contabilidad.

Según García Aretio (1999), el curso de Isaac Pitman antes mencionado estaba basado en el intercambio postal con el alumnado, “y llega a considerarse por destacados autores como los orígenes reales de la educación a distancia. De hecho, había nacido la comunicación didáctica no presencial y bidireccional” (p. 16). En los años siguientes, surgieron iniciativas similares en todo el mundo, a medida que los países desarrollaron progresivamente sus sistemas postales.

En general, los cursos ofertados por correspondencia poseían algunas limitaciones, dado que la comunicación por carta era lenta y porque, frecuentemente, el diálogo se establecía de forma unidireccional, ya que el profesorado daba algunas orientaciones y enviaba materiales para el estudiantado.

En los Estados Unidos, en 1891, Thomas J. Foster elaboró un curso por correspondencia sobre la seguridad en las minas de carbón, como una forma de ayudar a los mineros a convertirse en superintendentes (Litto y Formiga, 2009). La escuela se convirtió en un gran éxito, inscribiendo a más de un cuarto de millón de estudiantes en su primera década.

Kentnor (2015), señala que en la medida que a principios del siglo XX crecía la demanda de formación a distancia en el contexto estadounidense, hubo una preocupación con la calidad brindada en estos cursos. Según la autora, en 1915 la *National University Extension Association* hizo el esfuerzo de desarrollar y promover ideales, métodos y estándares en la educación universitaria con el fin de ofrecer una educación de calidad y a permitir que todos ampliaran su conocimiento:

With the need to provide equal access to educational opportunities at the fore, correspondence education took a new turn. Along with the growing demand for and popularity of correspondence education, there was increased concern regarding the quality of the education provided by these programs. (Kentnor, 2015, p. 24)

Belloni (2012) coincide con Peters (1973), al afirmar que el surgimiento y expansión de la EaD está vinculado al desarrollo de los medios de comunicación y de transporte, que permitieron que esa modalidad ocurriera de forma más regular hasta llegar a la expansión masiva que presenciamos actualmente.

A partir del avance tecnológico en la primera mitad del siglo XX y de las nuevas formas de transmitir informaciones y de comunicarse, otros instrumentos fueron incorporados a esa modalidad de educación. La radio, la televisión y el videocasete fueron fundamentales en el proceso de consolidación de la EaD en el mundo, principalmente por permitir la transmisión de la oralidad y, posteriormente, de imágenes (García Aretio et al., 2007; Betts et al., 2021).

A partir de la expansión y popularización de la Internet - que pasó a permitir una comunicación en línea - también se observó un aumento del número de cursos ofrecidos a través de EaD y un avance cualitativo en muchas propuestas.

Para García Aretio et al. (2007), el surgimiento de internet y de los dispositivos de comunicación en línea fueron fundamentales en la ruptura de la barrera espacio/tiempo. Si antes la interacción entre los agentes ocurría de forma más limitada, ahora los nuevos canales digitales de interacción posibilitan una comunicación inmediata, no sólo de forma vertical - entre profesor y estudiante, sino también de manera horizontal - entre los propios alumnos y los demás participantes de los procesos de formación. Según estos autores, la ruptura de las cuestiones espacio temporales propició una verdadera revolución en los procesos de enseñanza-aprendizaje generando un nuevo entorno pedagógico:

La consolidación y expansión de la Red ha permitido deslocalizar y destemporalizar esas fuentes de información y generación de conocimientos. Como surtidor de recursos informativos, formativos y comunicativos, Internet está sirviendo de base a una educación a distancia cada vez más cercana, al posibilitar su presencia en cualquier escenario. (García Aretio et al., 2007, p. 53)

Para estos autores, el gran éxito en esta modalidad de enseñanza es que el aprendizaje individual o en grupo se ha hecho posible sin la necesidad de tener los tradicionales espacios educativos.

Al abordar el contexto histórico, Moore y Kearsley (2012) destacan 5 generaciones de la Educación a Distancia identificables por las principales tecnologías de comunicación empleadas, a saber:

1. The first generation of correspondence/home/independent study provided the foundation for individualized instruction at a distance.
2. The second generation of broadcast radio and television had little or no interaction between teachers and learners except when linked to a correspondence course but added the oral and visual dimensions to the presentation of information to distance learners.

3. The third generation - the open universities - emerged from American experiments that integrated audio/video and correspondence together with face-to-face tutorials, using course teams and an industrial approach to the design and delivery of instruction in a systems approach.
4. The fourth generation used interactive teleconferencing by audio, video, and computer, giving the first real-time interaction between learners and learners, as well as learners and instructors at a distance. This was especially favored in corporate training.
5. The fifth generation of online Internet-based virtual classes has led to a worldwide explosion of interest and activity in distance education, with new organizational structures; collaborative constructivist learning methods; and the convergence of text, audio, and video on a single communications platform. (p. 43)

Al abordar el desarrollo sin precedentes de la Educación a Distancia, Anderson y Dron (2011) afirman que “generations have evolved in tandem with the technologies that enable them: As new affordances open out, it becomes possible to explore and capitalize on different aspects of the learning process” (p. 91). Para estos autores las innovaciones tecnológicas representan un cambio de paradigma para el campo de la educación. Ante estos cambios, señalan la importancia de una reflexión rigurosa y crítica sobre este escenario.

### **2.3.1. Desarrollo histórico de la Educación a Distancia en Brasil.**

Situar las características destacadas anteriormente posibilita ampliar la noción de Educación a Distancia. En ese camino, trato de describir los hechos históricos entrelazando los hitos con los aportes teóricos de algunos autores.

En lo que concierne a las primeras experiencias de EaD en Brasil, un hito ocurrió a principios del siglo XX cuando el *Jornal do Brasil* publicó en la sección de clasificados el anuncio de un curso de mecanógrafo por correspondencia (Litto y Formiga, 2009; Alves, 2011). En los años siguientes, se realizaron diversas propuestas sistematizadas,



impulsadas por el gradual incremento de los recursos de transporte y tecnología de la información existentes.

A mediados del siglo XX, muchas fueron las propuestas de la EaD a partir de la radio. Según Litto y Formiga (2009), en 1939 fue fundado el Instituto *Radio Monitor*, que hoy sigue en actividad, pero con el nombre de *Instituto Monitor*. Su nombre ya denota la evolución tecnológica de la EaD. Una gama de cursos de formación técnica y supletivos<sup>10</sup> son ofrecidos por esa empresa que, desde su inauguración, cuenta con un total de más de 6 millones de estudiantes matriculados.

Dos años después, en 1941, fue fundado el *Instituto Universal Brasileiro* - hoy denominado *Instituto Universal* - que entre 1960 y 1980 se convirtió en la mayor escuela a distancia de Brasil que también ofrecía cursos de formación técnica sistemáticamente.

La *Universidade do Ar (UNAR)*, establecida en 1947, fue fundada por el *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)* y por el *Serviço Social do Comércio (SESC)*. Alves (2011) informa que dicha Universidad ofrecía cursos de corta duración de radio comercial y se desarrolló en Río de Janeiro y São Paulo, aunque en 1950 ya estaba presente en 318 ubicaciones en diferentes estados de Brasil. A pesar del exitoso inicio, las actividades se extendieron solamente hasta 1961 (Alves, 2011), si bien el SENAC, de manera independiente, aún ofrece cursos tanto de forma presencial como a distancia hasta el día de hoy.

De las experiencias brasileñas con la EaD para la educación básica, el *Movimento de Educação de Base (MEB)*, que comenzó en 1959 y terminó en 1964, utilizó inicialmente un sistema de educación por radio para la democratización del acceso a la educación, promoviendo la alfabetización de jóvenes y adultos (García Aretio, 2002). Otro programa con esa especificidad ocurrió en 1979 con la creación de la *Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE)*, que estaba vinculada al *Movimento Brasileiro de*

---

<sup>10</sup> El *supletivo* actualmente recibe el nombre de *Educação de Joven e Adultos (EJA)* y es una educación dirigida al público que, por alguna razón, tuvo que interrumpir sus estudios y no completó la educación básica.

*Alfabetização (MOBRAL)* y que utilizaba programas de televisión para la educación a distancia (Litto y Formiga, 2009).

Muchas otras son las experiencias consideradas exitosas y que se consolidaron a través del uso de la televisión, como el *Programa de Auto-instrução com Monitoria* impartido por el *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)*; el *Telecurso 2000*, llevado a cabo por la *Fundación Roberto Marinho* en la cadena de televisión más popular de Brasil; y la *TV Escola*, creada en 1995 para ofrecer formación continua a profesores.

La Universidad de Brasilia es pionera en el uso de la EaD en la educación superior en Brasil. En 1976, esta universidad pública ofertó cursos impartidos a través de periódicos y revistas. En 1989, esa propuesta se transformó en el *Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD)*, que actualmente sigue en actividad, conforme señala Alves (2011).

La *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, publicada en 1996, asigna al gobierno, en el art. 80, el papel de "incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e índices de educação continuada". Por lo tanto, el sistema educativo brasileño gana mayor apoyo legal para la creación de nuevos cursos.

Desde 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a necessidade de formação em nível superior para os professores da educação básica foi posta em destaque, o que trouxe a demanda de políticas públicas específicas para a sua concretização. [...] Para atender a essa demanda, o Ministério da Educação (MEC) tem investido prioritariamente na formação de professores, implantando uma política pública nacional de formação pela educação a distância (EaD), que passa a alcançar proporção e escala por meio da criação e implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). (Lapa y Pretto, 2010, p. 81)

A partir de la década de 1990 surgieron importantes políticas caracterizadas por la creación de organismos gubernamentales como la *Secretaria de Educação a Distância (SEED)*, creada oficialmente por Decreto N° 1917, de 27 de mayo de 1996. Seguidamente, surge la *Universidade Pública Virtual do Brasil (UNIREDE)*, en 1999, y cuya política buscaba constituirse como un consorcio interuniversitario para la oferta nacional de cursos de grado y posgrado. Esas experiencias fueron importantes para la posterior consolidación de nuevos programas como el de Pró-Licenciatura y la creación de la Universidad Abierta de Brasil, en 2006.

A continuación, me refiero a la importancia de la Universidad Abierta de Brasil en la expansión de la educación superior EaD.

### **2.3.2. La Universidad Abierta de Brasil, el marco legal y la expansión de la educación superior pública a distancia.**

La Universidad Abierta de Brasil fue instituida por el Decreto n. 5.800/06 que, en su artículo 1º, preconiza que este sistema está "voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". El sistema Universidad Abierta de Brasil fue ideado por el *Ministério da Educação (MEC)* y la *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)* en el ámbito del *Fórum das Estatais* por la Educación. La Universidad Abierta de Brasil se estructura a partir de alianzas con las universidades públicas, por medio de consorcios con los municipios y los estados de la federación. Los cursos ofrecidos se publican periódicamente a partir de convocatorias y abarcan diferentes áreas de estudio.

Los propósitos de la Universidad Abierta de Brasil se expresan en un único párrafo del artículo 1º de l Decreto n. 5.800/06:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras. (Brasil, 2006)

Arruda (2021) coincide con Lapa y Pretto (2010) al afirmar que el sistema UAB se encuentra en el contexto del crecimiento de la demanda de formación de docentes con nivel superior y, por ello, el Ministerio de Educación invirtió prioritariamente en la formación de profesores, implantando una política pública nacional de formación a través de la EaD. Para estos autores, y según lo preconizado en el decreto antes mencionado, el programa buscó atender, principalmente, a los sectores de la población que tienen dificultad de acceso a la formación de nivel superior.

The plan was created to meet a specific and localized teacher education. Since its start, it has always had a focus on teaching at public primary schools. The principal argument is the need to train more teachers to meet the goals of the National Education Plans (Brazil, 2014), which is to increase the number of teachers with higher education and the number of teachers who teach in the area of their formation. (Arruda, 2021, p. 53)

Según este autor, el objetivo de formar al profesorado para actuar en la educación básica se convirtió en relevante debido al bajo porcentaje de docentes con formación de nivel superior específico para la asignatura que imparten y, que en el año 2017 rondaba al 50%.

The percentage of teachers in primary school with a higher education degree, for example, increased from 69% to 74.4% between 2013 and 2017. The rate of elementary and high school teachers who have higher education compatible with

the area of knowledge in which they teach ranges from 40% to 46.9% and from 49% to 54.9%, according to the Census of Basic Education data analyzed between 2013 and 2017. (Arruda, 2021, p. 53)

Con el incremento de la demanda en el nivel superior en las últimas dos décadas, diferentes fueron las estrategias propuestas por el gobierno brasileño para expandir la oferta de plazas, de modo que la educación a distancia fue incrementada ora como solución para democratizar el acceso a la educación superior - ya que en algunos casos los centros convencionales no disponían de infraestructura suficiente - ora como propuesta de innovación pedagógica a partir de la idea de revolución pedagógica provocada por la asociación entre TIC y educación. (Barreto, 2012; Arruda y Arruda, 2015; Arruda, 2021)

Otra importante iniciativa fue el programa *Parfor*, creado en 2009 y que se instaló en el ámbito de la Universidad Abierta de Brasil para atender los problemas de emergencia de escasez de docentes en ciertas regiones de Brasil. Por ello, la Universidad Abierta de Brasil ofrece cursos a través de sus propias convocatorias y a través del Programa *Pró-Licenciatura y Parfor*.

A questão que se coloca, portanto, é compreender as dimensões da democratização do acesso ao Ensino Superior, necessárias ao Brasil para a ampliação da produção científica e do trabalho qualificado, no contexto das políticas públicas educacionais, que inscrevem a educação como direito, mas em uma perspectiva na qual o direito compreende não apenas o acesso, mas a garantia da (boa) qualidade da educação, independentemente da modalidade na qual o curso é oferecido. (Arruda y Arruda, 2015, p. 323)

Según estos autores, al promover la expansión del sistema de educación también es necesario asegurar la buena calidad de los procesos pedagógicos, además de observar unas buenas condiciones de trabajo a los profesionales involucrados.

A pesar del relativo éxito de algunas propuestas de Educación a Distancia a lo largo de la historia, su continuidad a menudo está influenciada por cuestiones políticas (Belloni,

2012; Frigotto, 2021). Según Frigotto (2021), desde 2016, la educación pública brasileña sufrió diversos cortes presupuestarios. Uno de ellos tuvo inicio durante el gobierno de Michel Temer (31 de agosto de 2016 - 1 de enero de 2019) que promulgó la Enmienda Constitucional 95/2016, que congeló el límite de gasto público durante veinte años.

Tal contexto se agravó durante el gobierno de Jair Bolsonaro (1 de enero de 2019 - 1 de enero de 2023), que realizó diversos cortes financieros en las políticas educativas de Brasil. Para el mismo autor, había un especial interés en precarizar a las instituciones con el fin de privatizar a las universidades públicas a partir de la supuesta idea de que son ineficaces y caras para el Estado, además de frecuentemente ser consideradas genéricamente como de posición ideológica de izquierda.

Debido a los movimientos de resistencia de sindicatos, decanos, docentes, estudiantes y otros sectores de la sociedad civil, este intento de privatizar las universidades públicas o cobrar matrículas no se llevó a cabo. Este proceso de generar precariedad en las instituciones públicas para privatizarlas dialoga estrechamente con el contexto neoliberal. Dada la relevancia del tema, el contexto de las políticas educativas lo profundizo en el Capítulo 3.

Finalmente, cabe destacar que en 16 de febrero de 2023 el actual gobierno de Luis Inácio Lula da Silva (1 de enero de 2023 - 1 de enero de 2027) realizó un reajuste en el valor de las becas de docentes y tutores en el ámbito de la Universidad Abierta de Brasil<sup>11</sup> en 40%. Cabe mencionar que desde 2013 no ocurría un reajuste en los valores.

Actualmente, las normativas legales juegan un papel central en la consolidación y expansión de la EaD en el escenario brasileño. Como he mencionado, el artículo 80 de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, publicada en 1996 fue crucial,

---

<sup>11</sup>El reajuste varía entre el 25% y el 200% en las becas de grado, posgrado, permanencia, iniciación a la ciencia, además de todos los profesionales que trabajan en el ámbito de la Universidad Abierta de Brasil en todo el territorio nacional. Para más información acceder al portal del gobierno federal: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-de-formacao-de-professores-sobem-75>

para fomentar el desarrollo de programas de educación a distancia. A lo largo del tiempo este artículo fue reglamentado por tres veces, de modo que su última actualización se dio a través del Decreto n° 9.057/2017.

El artículo 1° del Decreto n° 9.057/2017, define la EaD como:

Art. 1° Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Además, cabe destacar el artículo 2°:

Art. 2° A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

El mencionado Decreto define algunos criterios genéricos para la oferta de distintos cursos en la modalidad EaD y generó algunos debates por también posibilitar la oferta de la enseñanza básica a distancia. Segundo Gatti et al. (2019), estos cambios han ocurrido “sem que se tenha feito análise mais acurada da qualidade dos cursos já ofertados” (p. 55).

Otro aspecto relevante es que el posgrado *lato sensu* a distancia está autorizado para las instituciones de educación superior que obtienen la acreditación en la modalidad EaD, sin la necesidad de una acreditación específica previa en la modalidad presencial.

Art. 3° A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.

Esa flexibilización de los criterios para la implementación de la EaD está asociada con la presión de las grandes corporaciones que vienen de manera acelerada ampliando la oferta de cursos a distancia, lo que precisa ser analizado en profundidad.

Finalmente, se nota que, a pesar de ser un fenómeno importante, todavía la EaD carece de reglamentación más específica con vistas a asegurar la calidad de los cursos.

#### **2.4. Oferta de licenciaturas en Educación Física a distancia en Brasil en universidades públicas y privadas: los datos del Ministerio de Educación.**

Como he señalado, los datos del censo de 2020<sup>12</sup> del Ministerio de la Educación de Brasil (MEC) apuntan que existían 3.105.803 matrículas en grados a distancia en universidades públicas y privadas. Al analizar los datos del censo realizado en el año de 2018 este número era de 2.056.511, lo que evidencia un incremento del orden de 51,02% en las matrículas en un periodo de apenas 2 años. Para facilitar la visualización de la evolución histórica del número de matrículas, elaboré la tabla 6 con la síntesis de las informaciones entre los años 2010 y 2020:

Tabla 6. Datos del censo del Ministerio de Educación con el total de matrículas en cursos superiores a distancia entre los años 2010 y 2020.

---

<sup>12</sup> Cabe señalar que hasta el día 01/05/2023 los datos del censo 2022 no fueron divulgados y que el censo 2021 no tiene la misma organización de la información (posiblemente debido a las dificultades encontradas en realizar el censo durante la pandemia de la Covid-19).



<b>Total de inscripciones en cursos superiores en la modalidad EaD</b>	<b>Censo de 2010</b>	<b>Censo de 2012</b>	<b>Censo de 2014</b>	<b>Censo de 2016</b>	<b>Censo de 2018</b>	<b>Censo de 2020</b>
<b>Público</b>	181.602	181.624	139.373	122.601	172.927	157.372
<b>Privado</b>	748.577	932.226	1.202.469	1.371.817	1.883.584	2.948.431
<b>Total</b>	930.179	1.113.850	1.341.842	1.494.418	2.056.511	3.105.803

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla anterior, el número de matrículas en instituciones públicas disminuyó entre los años 2010 y 2020. Por otra parte, las instituciones privadas han pasado de 748.577 matrículas en el año 2010 para 2.948.431 en el año 2020, representando un aumento de matrículas del orden de 393,87% en este período. Cabe destacar que este aumento está directamente relacionado con el incremento del número total de estudiantes matriculados en el año 2020.

Otro aspecto relevante por analizar es el número de matrículas correspondientes específicamente a la formación inicial de docentes a distancia. A continuación, la tabla 7 permite visualizar la evolución histórica de este número de matrículas:

Tabla 7. Datos del censo del Ministerio de Educación sobre las matrículas en distintas licenciaturas a distancia entre 2010 y 2020.

<b>Inscripciones en distintas licenciaturas en la modalidad EaD</b>	<b>Censo de 2010</b>	<b>Censo de 2012</b>	<b>Censo de 2014</b>	<b>Censo de 2016</b>	<b>Censo de 2018</b>	<b>Censo de 2020</b>
<b>Público</b>	102.098	107.906	99.109	81.881	113.767	104.524
<b>Privado</b>	323.257	340.681	439.843	559.699	704.143	889.750
<b>Total</b>	425.355	448.587	538.952	641.580	817.910	994.274

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 7, las matrículas en el sector público bajaron entre los años 2014 y 2016, pero la cantidad de matriculaciones en los años 2010 y 2020 son similares. Por otra parte, hubo un aumento de más de 275% en la participación de las instituciones privadas en las matrículas. Otro factor relevante es que la participación de las Instituciones de Educación

Superior privadas en el año 2020 representa un 89,48% del total de estudiantes matriculados. O sea, en el actual escenario, la formación de docentes a distancia en Brasil está centrada en las instituciones privadas.

Siguiendo el análisis, presento los datos específicos de las matrículas en licenciaturas en Educación Física a distancia - tema central de este trabajo de investigación. Los datos indican que, del total de 994.274 estudiantes, 69.289 realizan una licenciatura en Educación Física a distancia actualmente. Para facilitar la visualización de la evolución histórica del número de matrículas en licenciaturas en Educación Física en la modalidad EaD, elaboré la tabla 8 con la síntesis de las informaciones:

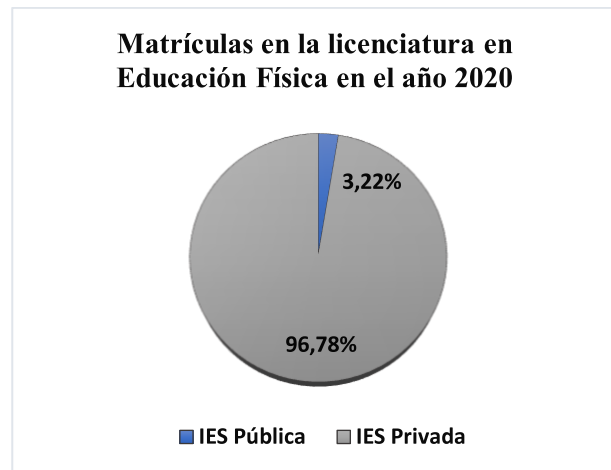
Tabla 8. Datos del censo del Ministerio de la Educación sobre las matrículas en licenciaturas en Educación Física a distancia entre 2010 y 2020.

<b>Inscripciones en licenciaturas en Educación Física EaD</b>	<b>Censo de 2010</b>	<b>Censo de 2012</b>	<b>Censo de 2014</b>	<b>Censo de 2016</b>	<b>Censo de 2018</b>	<b>Censo de 2020</b>
<b>Público</b>	1.882	3232	1856	1532	2070	2229
<b>Privado</b>	1.127	3.043	23.395	63.488	70.120	67.060
<b>Total</b>	3.009	6.275	25.251	65.020	72.190	69.289

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla anterior, el fenómeno de expansión de matrículas es aún más acentuado cuando se analiza específicamente las licenciaturas en Educación Física en la modalidad EaD. En el año 2010 eran apenas 3.009 estudiantes matriculados, pero en el año 2020 hay un total de 69.289 estudiantes inscritos, lo que representa un incremento de 2.302% en 10 años. Un factor relevante es que apenas 3,22% del alumnado proviene de instituciones públicas. La figura 1 presentada a seguir ilustra el porcentaje de las matrículas de la licenciatura en Educación Física a distancia por tipo de organización administrativa.

Figura 1. Porcentaje de las matrículas de la licenciatura en Educación Física a distancia por tipo de organización administrativa:



Fuente: elaboración propia.

Este análisis evidencia un preocupante escenario una vez que las instituciones privadas comprenden al 96,78% del sector educativo en lo que se refiere a las licenciaturas en Educación Física en la modalidad EaD.

En una perspectiva macro, de las 5.574.551 matrículas presenciales, 3.775.571 son de instituciones privadas, representando un 67,73%. Mientras, de las 3.105.803 matrículas a distancia, 2.948.431 son de instituciones privadas, representando un 94,93%. Según Gatti et al. (2019), hay una tendencia de ampliación de matrículas en el sector privado, de modo que los números de Brasil se aproximan al contexto vivido en Chile.

A tendência, já apontada por Saravia (2005), de incremento da oferta de formação de professores em instituições privadas é tendência consolidada hoje. Há, no conjunto dos países, número de matrículas crescentes nesse tipo de instituição. [...] Na distribuição de matrículas, em termos de dependência administrativa, na relação pública privada, a porcentagem das matrículas em instituições privadas, assim se apresentava nos países estudados: Chile, 75,6%; Nicarágua, 12,5%; Peru, 48,6%; República Dominicana, 21,4%. (Ídem, p. 92)

Analizar este contexto se convierte en crucial y, según la revisión de literatura (capítulo 1), son pocos los estudios que se dedican a analizar el ámbito privado, lo que confiere relevancia académica y social a este trabajo de investigación, que profundiza la discusión

de la formación de docentes de Educación Física a distancia tanto en el sector privado como público.

En lo que concierne a la esfera pública la Universidad Abierta de Brasil asume cierto protagonismo en la oferta de cursos. Según los datos disponibles en la página *web*, desde 2007 se ofrecen 14 cursos superiores relacionados a la formación inicial y continuada de docentes de Educación Física. Los cursos son ofrecidos por universidades federales, estatales y municipales en todas las regiones de Brasil.

Según Arruda y Arruda (2015), la mayoría de las veces es la población más carente y más distante de los centros urbanos la que accede a esos cursos a través de los polos de apoyo presencial, como preconizado por la propia legislación apuntada con anterioridad.

Democratização da educação se difere de massificação da educação na sua origem. A primeira pauta-se pelo dever do Estado de oferecer a equidade aos cidadãos em tudo àquilo que é básico e necessário para a sua integração social. Trata-se de uma dimensão quantitativa, mas que privilegia o aspecto qualitativo da formação, de caráter marcadamente emancipatório e democrático. (Arruda y Arruda, 2015, p. 335)

Sin embargo, pensar en la oferta de educación implica directamente ofrecer acceso a una enseñanza de buena calidad. Estas dos cuestiones tendrían que estar asociadas, en caso contrario, como he argumentado anteriormente, estarían siendo ofrecidos tipos de educación diferentes para clases sociales diferentes.

## **2.5. La educación superior a distancia: aspectos relacionados con la formación del profesorado en la contemporaneidad.**

Como he señalado anteriormente, la oferta de cursos formación de docentes a distancia en Brasil ha crecido de manera vertiginosa. Arruda y Arruda (2015) resaltan el importante papel que la EaD ha tenido en Brasil en la última década, teniendo en cuenta que esa modalidad de educación se ha convertido en la posibilidad de ampliar el número de plazas

en el nivel superior, superando las limitaciones físicas y estructurales que dificultan la llegada de cursos a regiones distantes.

Sin embargo, Pesce (2007) y Barreto (2012) afirman que la formación docente a través de la EaD, tanto en la red de enseñanza privada como en la pública, ha tenido lugar, a veces, de forma poco articulada, minimizada y vaciada, en lugar de hacerlo de forma crítica, problematizadora y emancipadora:

A formulação indica a retomada do sentido da distância física e a preocupação com o aligeiramento a que a formação a distância tem sido submetida, haja vista a recente multiplicação dos polos, assim como a voracidade com que têm sido abocanhadas as fatias mais baratas de um ensino superior esvaziado, no deslocamento do seu sentido social. (Barreto, 2012, p. 996)

Barreto (2003) realiza importantes consideraciones sobre la introducción de las TIC en el sector educativo y resalta que ha ocurrido cierta "fetichización" acerca de la asociación entre TIC y la educación. Afirma que, en el discurso de los organismos internacionales y nacionales, como es el caso del Ministerio de Educación, se ha asignado a estos recursos tecnológicos una función mistificadora, en la que el profesor ocupa una posición técnica y secundaria.

Al reflexionar sobre la formación de profesores en el contexto sociopolítico contemporáneo, Giroux (1997) afirma que hay una tendencia ideológica a "reduzir os professores ao status de técnicos especializados" que pasan a tener la función de "administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos" (p. 158).

Esta visión instrumental y tecnicista en la formación de los docentes mencionada por Giroux (1997) acaba respondiendo a las necesidades mercadológicas de algunas universidades y del propio Estado, en lo que concierne a la oferta de cursos de formación inicial de profesores en poco tiempo y con costos reducidos.

Al discutir sobre los recursos tecnológicos y la formación de profesores en la modalidad de EaD, Barberà et al. (2001) afirman que, en el ámbito educativo, es cada vez más aceptado que la tecnología no es un fin en sí misma, sino un medio para el aprendizaje:

Se pone de manifiesto que el profesor no debe ser un “recurso ocasional” con funciones de simple planificación y corrección, sino que es conociendo el contenido que impulsa la interacción con el alumno, contrastando puntos de vista, ajustándose a sus necesidades en relación con el objeto educativo, dándole la oportunidad de construir de manera cooperativa un conocimiento y pensamiento críticos. (p. 79)

Lo que se observa, a lo largo del año 2023, es una gran discusión acerca de la influencia de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación, generando grandes debates. Lo más relevante se relaciona con el ChatGPT. Según Willianson et al. (2023):

Just as 2022 was drawing to a close, the artificial intelligence research company OpenAI launched a preview version of ChatGPT, a natural language interface designed for conversational text interactions with users. ChatGPT is the latest instantiation of OpenAI’s suite of GPT (Generative Pre-trained Transformer) technologies, otherwise known as Large Language Models (LLMs), or a form of artificial intelligence that can generate ‘human-like’ text. (p. 1)

De acuerdo con estos autores, los educadores reaccionaron consternados “when early users of ChatGPT showed it could produce course assignments that would be difficult if not impossible to detect as machine-written, leading to deep concern about its use for cheating” (Ídem). Conforme destacado por Willianson et al. (2023), la promesa de estas formas de Inteligencia Artificial para la educación, según sus desarrolladores y partidarios, es transformar procesos, prácticas e instituciones de enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que los principios de IA fueron firmados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde 2019<sup>13</sup> e incluyen recomendaciones concretas para políticas y estrategias públicas en todo el mundo.

Sancho (1998), por su parte, ya apuntaba la importancia de contextualizar y de observar los impactos de las TIC en los sujetos y en su entorno. La autora visualizaba dos ideas antagónicas y que persisten hasta hoy. De un lado, una postura de aversión a las TIC como si cualquier tecnología (artefacto, sistema simbólico o representativo) fuese un peligro para el campo de la educación; del otro, una idea que atribuye a los aparatos y a las máquinas la responsabilidad de resolver los problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algo que posteriormente se denominó como “la locura del solucionismo tecnológico” (Morozov, 2015). Este autor advertía de que sólo la inserción de las TIC por sí misma no representaría un cambio fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo necesario reconocer la naturaleza del problema que se pretende resolver.

Al abordar la influencia de la Inteligencia Artificial, el contexto de los *Big Data* y el solucionismo tecnológico en el campo de la educación, Gràcia y Sancho (2022) argumentan que “como ha sucedido con las sucesivas oleadas de desarrollos tecnológicos, la Inteligencia Artificial ha despertado nuevas expectativas como «solución» a los problemas educativos” (p. 136). Estos autores destacan la importancia de tener claro lo que se comprende por enseñanza y aprendizaje para ir más allá de la estricta idea centrada en: un docente o algoritmo y en un libro o aplicación digital.

Tenemos que considerar cómo las personas dan sentido a la información, a las situaciones por las que pasan, al mundo que les rodea, que puede ser restringido o ampliado por diferentes medios (capital social y cultural, acceso a las tecnologías digitales). [...] Los educadores no pueden ser ajenos a este hecho y cada vez más resulta fundamental ser conscientes de las ventajas y los problemas que presenta la era algorítmica. Los responsables políticos, los educadores y los investigadores educativos no solo tienen que encontrar el mejor uso de estas

---

<sup>13</sup> Para más información consultar: <https://www.oecd.org/goingdigital/ai/principles/>

tecnologías en la educación, maximizando sus efectos en beneficio de todos los individuos y grupos sociales, y evitando sus trampas. También educar a los estudiantes en lo que son los algoritmos y en el impacto que pueden tener en nuestras vidas. (p. 138-142)

Otro aspecto relevante a mencionar, son los efectos de la pandemia de la Covid-19 que afectó, en cierta medida, a todos los países del mundo en los últimos años. A lo largo de la pandemia, especialmente en las localidades más afectadas, se adoptaron medidas sociosanitarias de aislamiento como forma de disminuir la propagación del virus.

En lo que respecta al ámbito educativo, muchas escuelas y universidades presenciales se han sumergido en la enseñanza remota de emergencia, implementada como forma de permitir que las clases presenciales continuaran en línea. Este contexto no solo aceleró la inserción y el uso de las TIC en las aulas sino que generó un gran debate en el ámbito mundial y evidenció algunas de las fragilidades de las escuelas básicas y universidades que, frecuentemente, se centran en el docente y los contenidos, como antes mencionado.

Saura et al. (2023) señalan que el contexto sanitario provocado por la pandemia generó la urgente necesidad de digitalizar la educación, lo que ayudó a cimentar una tendencia global de los últimos años en la que corporaciones privadas como *Google, Apple, Facebook, Amazon y Microsoft*, también conocidas como GAFAM, acercarse con más potencia al sector educativo. Según estos autores, “la tendencia de los países europeos ha sido la de incorporar nuevos actores políticos privados en el diseño y puesta en marcha de las políticas educativas para atender a la enseñanza no presencial a raíz de la pandemia global” (p. 16) y que dialoga con la neoliberalización de la educación en la contemporaneidad.

Con la crisis global del COVID-19, las redes políticas de gobernanza digital - lideradas principalmente por corporaciones tecnológicas transnacionales y empresas del sector de las telecomunicaciones - han emergido para abrazar una ideología solucionista, donde tratan de resolver los problemas políticos mediante la introducción de nuevos mercados tecnológicos en educación [...] Ahora bien, aunque las cuestiones económicas son cruciales para dilucidar los procesos de



mercantilización en curso, también se ha de analizar cómo han alcanzado un grado de legitimidad tan elevado a la hora de influir sobre los mercados educativos en la era digital. (Saura et al., 2023, pp. 15-20)

En general, el escenario mencionado fue todavía más acentuado en el contexto brasileño, dada la amplitud del sistema educativo, las disparidades sociales y las decisiones políticas tardías tomadas por el gobierno federal (Caponi, 2020; Frigotto, 2022) frente a la crisis sanitaria, aumentando el número de víctimas (Matta et al., 2021).

A pesar de ello, hubo importantes iniciativas que buscaron, en una perspectiva dialógica, proponer estrategias frente al contexto pandémico y que se convierten en relevantes en el contexto de la presente investigación.

Pesce y Hessel (2021) realizaron un informe analítico de las acciones educativas desarrolladas por las propias autoras en el contexto de la pandemia de la Covid-19 en el ámbito de dos universidades brasileñas, siendo una pública federal y la otra comunitaria confesional. La investigación señala que, a partir de reuniones en varias instancias, se realizó una consulta con el fin de detectar las necesidades del alumnado, llevando, posteriormente, a estrategias como: grabar las clases sincrónicas, utilizar un Entorno Virtual de Aprendizaje, crear un repositorio con libros y otros materiales, generar recursos de interacción, entre otros.

Atentas al contexto más amplio, las autoras advierten que existe una racionalidad instrumental que ha sustentado, en gran medida, diversas acciones educativas en el contexto de la educación superior brasileña y que están basadas en una idea de ahorro de costos, afectando a los diferentes sujetos sociales.

Os desafios são muitos, sobretudo os relacionados ao bem-estar dos atores sociais diretamente envolvidos nos processos formativos: estudantes, professores, gestores, técnicos educacionais. Mas, em que pesem os inúmeros obstáculos macroestruturais - que se refletem nas condições materiais dos sujeitos sociais, mormente dos estudantes -, a premissa dialógica garante que a atitude docente se ampare no acolhimento e na abertura ao novo, sempre em devir. Atitude essa que

se situa como primordial ao enfrentamento dos conflitos educacionais emanados do contexto da pandemia da COVID-19. (Pesce y Hessel, 2021, p. 48)

Este apartado no busca agotar las temáticas antes mencionadas, sino contextualizar aspectos contemporáneos relevantes que influyen en las reflexiones sobre la formación de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia - tema de este trabajo de investigación.

Finalmente, cabe mencionar que las políticas para la formación del profesorado están influenciadas no sólo por las legislaciones vigentes, sino también por una visión economicista de las inversiones en educación que, en general, preconiza la reducción de los costos y la optimización de los medios. En ese sentido, la Educación a Distancia, a menudo, es entendida como una forma de reducción de costos, relegando el aspecto cualitativo a un segundo plano, lo que tiene que ser analizado críticamente.



## Capítulo 3. Política de expansión de la educación superior: la modalidad de Educación a Distancia en la esfera pública y privada.

A exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de estar sendo, é imoralidade das mais gritantes. Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam [...] Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência.

Paulo Freire en *Política e Educação*, 1993.

### Introducción

En este capítulo discuto el origen y desarrollo del principal pensamiento económico del siglo XVIII y algunas de las teorías económicas que surgieron en la segunda mitad del siglo XX, como manera de revelar las raíces de las políticas de expansión de la formación de docentes a distancia en Brasil. Esta perspectiva economicista todavía atraviesa la planificación de las inversiones en educación, el marco legal y la comprensión de los sujetos acerca de la función de la escuela básica y la universidad.

La actual política de formación del profesorado a distancia se ubica en esta fina y permeable línea que separa la inversión pública y privada en educación. La reciente expansión de grados a distancia ocurre a una velocidad sin precedentes y dialoga de cerca con el contexto neoliberal y con una determinada comprensión del uso de las tecnologías digitales en los espacios educativos como una tentativa de solucionar los problemas existentes. Este proceso genera múltiples consecuencias en el campo educacional, de modo que resulta importante reflexionar acerca de sus diferentes impactos.

### **3.1. Las políticas educativas bajo la influencia de la visión economicista de las inversiones en educación: una mirada desde el pensamiento smithiano.**

Pensar en la formación docente y su consolidación en el mundo contemporáneo implica, entre otras cosas, la necesidad de reflexionar sobre las políticas educativas implementadas y las relaciones comerciales existentes. Las políticas educativas son formas de consolidar determinadas concepciones del mundo que, a su vez, culmina en una cierta concepción de la formación de docentes (Freire, 1993; Muñoz-Repiso, 2010). Por otra parte, los intereses de quienes detentan el poder económico a menudo acaban determinando el rumbo que tomará la educación tanto en la esfera privada como en la pública.

Algunas cuestiones surgen al pensar en las inversiones en la formación del profesorado. La pregunta crucial es pensar, en el contexto de los últimos siglos: ¿Por qué los sujetos invierten en educación? Y, en una perspectiva macro, cabe reflexionar sobre: ¿Cuáles son las concepciones de la sociedad que se forman a partir de una visión economicista de las inversiones en educación?

Como advierten Castells (2001) y Muñoz-Repiso (2010) las características que conducen a la formación de un individuo son, sin duda, un fenómeno complejo de definir, ya que comprende una serie de dimensiones culturales, sociales, filosóficas y económicas que confluyen en el ámbito de la política, de la investigación y de la práctica educativa.

En cuanto a las políticas educativas, el pensamiento económico del siglo XVIII y sus influencias en las teorías económicas que surgieron en la segunda mitad del siglo XX, fueron determinantes para orientar la perspectiva de inversión que estuvo presente durante muchas décadas en casi todo el mundo occidental, y que todavía genera impactos en las políticas estatales y otras inversiones privadas en educación.

El pensamiento y las obras de Adam Smith<sup>14</sup> (1723-1790) son la primera referencia explícita a la idea de inversión en formación como manera de maximizar el bienestar colectivo. Para Smith, el Estado debe ofrecer una educación básica mínima para todos los ciudadanos para que puedan competir en el mercado en base a parámetros más o menos cercanos.

En la presentación del libro *La riqueza de las Naciones*<sup>15</sup> el traductor de la lengua inglesa a la española Carlos Rodríguez comenta la importancia académica del pensamiento smithiano, sacando a la luz en la sección inicial de la obra la metáfora más importante de Smith y que todavía se puede notar en los recientes discursos políticos del contexto brasileño e internacional.

Adam Smith no es solamente el padre de una ciencia sino también de una doctrina: el liberalismo económico. Es en este segundo aspecto donde se cimenta la fama de Smith más allá del círculo de los economistas. Probablemente muy pocos políticos han leído *La riqueza de las Naciones*, pero muchos hablan del «liberalismo smithiano» y todos saben que fue Adam Smith el autor de la más célebre metáfora económica, según la cual el mercado libre actúa como una «mano invisible» que maximiza el bienestar general. (Smith, 1994, p. 8)

En la obra de Smith esta célebre metáfora solo vuelve a aparecer mucho más adelante en el libro IV titulado: *Los Sistemas de Economía Política*. Es aquí donde el autor hace una

---

<sup>14</sup>Adam Smith es considerado un exponente entre los economistas clásicos, el formulador del liberalismo económico. En el pensamiento clásico del liberalismo de Smith, las relaciones económicas de mercado son la única forma de distribución de bienes, pues mantienen el equilibrio entre la demanda creciente y una oferta limitada. El equilibrio es la consecuencia de una situación en la que, cuando cada individuo, actuando en su propio interés (económico), produce la maximización del bienestar colectivo.

<sup>15</sup> Smith es autor de *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* o *La Riqueza de las Naciones*, en español. Esta obra fue originalmente publicada en 1776 y está compuesta de cinco libros (o partes).

importante reflexión que permite comprender mejor esta metáfora a partir del contexto en que ella fue utilizada:

En la medida en que todo individuo procura en lo posible invertir su capital en la actividad nacional y orientar esa actividad para que su producción alcance el máximo valor, todo individuo necesariamente trabaja para hacer que el ingreso anual de la sociedad sea el máximo posible. Es verdad que por regla general él ni intenta promover el interés general ni sabe en qué medida lo está promoviendo. Al preferir dedicarse a la actividad nacional más que a la extranjera él sólo persigue su propia seguridad; y *al orientar esa actividad de manera de producir un valor máximo él busca sólo su propio beneficio*, pero en este caso como en otros *una mano invisible lo conduce a promover un objetivo que no entraba en sus propósitos*. El que sea así *no es necesariamente malo para la sociedad*. Al perseguir *su propio interés frecuentemente fomentará el de la sociedad mucho más eficazmente que si de hecho intentase fomentarlo*. *Nunca he visto muchas cosas buenas hechas por los que pretenden actuar en bien del pueblo*. (Smith, 1994, p. 322, énfasis mío)

Los cuatro aspectos destacados en cursiva en la cita anterior pueden generar cierta consternación tanto por su contenido como por la manera en que fueron secuencialmente utilizados por el autor. En este punto se evidencia la centralidad en el individuo que, según Smith, generaría un bienestar colectivo incluso si no tuviera ninguna intención de fomentarlo.

Además de la perspectiva en general positiva indagada por Smith ¿Qué otras consecuencias directas negativas puede tener esta supuesta “mano invisible” cuando se trata del campo de la educación? Además, cabe reflexionar si es aplicable que la búsqueda del beneficio propio fuese más eficaz que un fomento directo del bienestar colectivo. A lo largo de los próximos apartados busco no solo contestar tales indagaciones, sino también dialogar con otros autores en un intento de traer otras ópticas a la discusión.

Antes de empezar a compartir ideas sobre las indagaciones realizadas cabe señalar que esta emblemática obra fue publicada en un momento colonial importante: La

independencia de los Estados Unidos, lo que hace que esté marcada por un sentimiento nacionalista. Aunque estos discursos estén contextualizados y originalmente lejos en el tiempo, ya que fueron escritos en el siglo XVIII, siguen recurrentes en la actualidad, cuando se trata de justificar determinadas privatizaciones o argumentar que las instituciones públicas deberían actuar bajo el modelo de las empresas privadas.

Volviendo a la cita anterior, la última frase destacada: “Nunca he visto muchas cosas buenas hechas por los que pretenden actuar en bien del pueblo”, ayuda a empezar a dar respuestas a las indagaciones. Al estar centrado, sobre todo, en el protagonismo de las empresas privadas, Smith afirma categóricamente que la perspectiva individualista de mercado es el camino del éxito colectivo y manifiesta cierta desconfianza sobre las políticas sociales.

Según Castells (2001), la sociedad está conformada por diferentes estructuras de poder que están presentes en determinadas opciones ideológicas generadas por quienes dirigen el Estado y quienes detentan el poder económico. Para este autor, en determinados períodos históricos se utilizaron diferentes dispositivos para orientar, limitar o controlar los sujetos.

Esta estructura social está formada por la interacción entre las relaciones de producción/consumo; las relaciones de experiencia y las relaciones de poder. El significado es constantemente producido y reproducido a través de la interacción simbólica de actores enmarcados por esta estructura social y que están al mismo tiempo actuando para cambiarla o para reproducirla. [...] El poder es la acción de los humanos sobre otros humanos para imponer su voluntad sobre otros por medio del uso, potencial o real, de la violencia simbólica o física. Las instituciones de la sociedad están construidas para hacer cumplir las relaciones de poder existentes en cada período histórico, incluyendo los controles, límites y contratos sociales alcanzados en las luchas por el poder. (p. 43)

Por lo tanto, pensar que hay una “mano invisible” sin pretensiones que guía a los sujetos hacia el bienestar colectivo es un riesgo y acaba por eximir al Estado de la responsabilidad de ofrecer al conjunto de ciudadanos una educación pública, gratuita y de calidad, ya que



fácilmente los sujetos pueden ser culpabilizados de su fracaso o exaltados por su mérito individual.

Al reflexionar sobre esta emblemática metáfora de Smith y sus implicaciones, Laval (2004) argumenta que:

Hoy en día se impone la misma doctrina de la mano invisible que pretende que el bien común sea el producto de los intereses locales y particulares. Sigue siendo la idea según la cual, por ejemplo, los directores de los centros más autónomos, que controlan su presupuesto y dependen para sus ingresos y su carrera de la reputación y del buen funcionamiento de su establecimiento, actúen de modo que las escuelas sean menos costosas, más flexibles y más innovadoras según el modelo de las empresas privadas. (p. 239)

Siguiendo en un diálogo crítico con Smith (1994) sobre la inversión en los sujetos, se llega a un punto importante de su obra que trata de los salarios de los individuos y de las desigualdades que derivan de la naturaleza de sus empleos. Para profundizar las reflexiones retomo a las palabras del autor:

Una persona que se ha educado con la inversión de mucho tiempo y trabajo en cualquier ocupación que requiere una destreza y habilidad extraordinarias puede ser comparada con una de esas costosas máquinas. La labor que aprende a realizar le repondrá, más allá y por encima de los salarios normales, el gasto total de su educación, con al menos los beneficios comunes para un capital igualmente valioso. Deberá hacer esto además en un período razonable, considerando la muy incierta duración de la vida humana, en comparación a la más cierta duración de una máquina. Sobre este principio se basa la diferencia entre los salarios del trabajo cualificado y del trabajo ordinario. (p. 90)

La comparación de los resultados de la inversión en la formación de un individuo con una costosa máquina deja ver que el lado humano y las singularidades de los sujetos pasan a

ocupar un segundo plano, por lo que se prima la rentabilidad que un individuo puede ofrecer.

Este punto de la obra ayuda a construir un hilo de reflexiones que se conecta con las indagaciones anteriormente levantadas y revela parte del pensamiento político-económico que orienta las inversiones en la educación en los sujetos. En ese contexto, la inversión en la formación pasa a considerarse como un negocio que podrá ser más o menos rentable y que incluso guiará el salario que un sujeto va a recibir.

Según lo argumentado por Laval (2004), estas ideas introducen una dimensión mercantil en las relaciones entre los individuos y los establecimientos educativos de modo que el mercado supuestamente se convierte en “el mejor estimulante de la ambición de los propietarios, porque permite que sus intereses y sus deberes se identifiquen” (p. 39).

Cabe señalar que no es mi intención agotar este tema, sino construir un esquema que ayude a contextualizar las raíces de algunos pensamientos economicistas y situar la importancia de pensar sobre la formación del profesorado más allá de la perspectiva económica.

### **3.2. Las políticas educativas y sus conexiones con la visión economicista de las inversiones en educación: una mirada desde la Teoría del Capital Humano.**

El valor asignado al nivel educativo en el mundo económico tuvo un momento clave entre los años de 1950 y 1970 en el que gran parte de los países desarrollados incrementaron sus inversiones en educación, a partir de algunos estudios relacionados con el capital humano.

Es en este contexto surge la Teoría del Capital Humano, desarrollada por Theodore William Schultz<sup>16</sup> en la década de 1950 y que contó con un momento de efervescencia de

---

<sup>16</sup> Theodore William Schultz fue un economista estadounidense y profesor en el departamento de economía de la Universidad de Chicago. Es considerado el formulador central de la idea de capital humano. Schultz ganó el Premio Nobel de Economía en 1979.

los ideales económicos, también protagonizado por Milton Freedman<sup>17</sup> ambos de la emblemática Universidad de Chicago<sup>18</sup>.

La teoría elaborada por Schultz ganó fuerza en casi todo el mundo en las décadas siguientes. Para este autor, cuanto mejor es la situación educativa de un país, mayor es su desarrollo económico y, en consecuencia, su riqueza material (Schultz, 1960; 1967).

En esta perspectiva, el nivel de instrucción es un factor extremadamente importante para el crecimiento y el desarrollo económico de un país. En esa concepción, las posibilidades de ascensión social también se basan en el mérito individual:

It is held by many to be degrading to man and morally wrong to look upon his education as a way of creating capital. To those who hold this view the very idea of human capital is repugnant, because for them education is basically cultural and not economic in its purpose, because education serves to develop individuals to become competent and responsible citizens by giving men and women an opportunity to acquire an understanding of the values they hold and an appreciation of what they mean life (Schultz, 1960, p. 572).

El mismo autor profundiza las consideraciones anteriores argumentando que:

My reply to those who believe this is that an analysis that treats education as one of the activities that may add to the stock of human capital in no way denies the validity of their position; my approach is not designed to show that these cultural purposes should not be, or are not being, served by education. My treatment of education will in no way detract from, or disparage, the cultural contributions of education. It takes these contributions for granted and proceeds to the task of

---

<sup>17</sup> Milton Freedman fue el principal representante de la llamada Escuela de Chicago, de modo que recibió diferentes premios, incluido el Premio Nobel de Economía en 1976.

<sup>18</sup> La “*Chicago Economics*” o la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago, además de ser una institución, es una línea de pensamiento económico que cree que los mercados son el resultado de la “competencia perfecta” y, por lo tanto, el “mercado” se deja operar libremente.

determining whether there are also some economic benefits from education that may appropriately be treated as capital that can be identified and estimated. (Idem, p. 572)

Conforme muestran las citas anteriores, Schultz previó el posible rechazo de los estudios que se estaba empezando a desarrollar de manera que llegó a decir, en una de sus primeras publicaciones en el *Journal of Political Economics*<sup>19</sup>, que no menospreciaba las contribuciones culturales de la educación, sino que deseaba identificar y estimar los beneficios económicos tras una inversión en educación.

Several more steps must be taken, however, before we can gauge the increases in the stock of capital developed by education and its contribution to the economic growth. These steps will entail allocating the costs of education between consumption and investment, determining the size of the stock of human capital formed by education, and ascertaining the rate return to this education. (Schultz, 1960, p. 583)

En los planteamientos de Shcultz (1960; 1967), se encuentra la compilación de su teoría. El capital humano es la suma de las inversiones en el individuo para la adquisición de conocimiento y esto constituye un activo personal que lo acompañará a lo largo de su vida y se refleja en mejores opciones para actividades profesionales en la vida adulta.

Como señala Laval (2004), la idea de capital humano desemboca, sin embargo, en una visión muy empobrecida de los efectos de la inversión en el conocimiento, considerado fundamentalmente como una fuente de beneficios de productividad. Para el autor, esta asociación de las actividades intelectuales y productivas no es un acontecimiento reciente

---

<sup>19</sup> El *Journal of Political Economics* fue creado en 1892 y es una de las revistas de economía más antiguas y prestigiosas, siendo gestionada por la Universidad de Chicago. Durante muchos años fue un importante canal de difusión de los pensamientos economicistas para la política fiscal, la economía laboral, la teoría microeconómica y macroeconómica, las finanzas internacionales, la economía social, la educación entre otros. El artículo completo publicado por Schultz en 1960 está disponible en:

[https://www.jstor.org/stable/1829945?read-now=1&seq=2#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1829945?read-now=1&seq=2#page_scan_tab_contents)

ya que, en dos oportunidades, Marx había señalado el sometimiento de las ciencias a la lógica de la acumulación del capital como una rama de los negocios con fines inmediatos y que determina las inversiones al mismo tiempo que las solicita.

Esta situación en la que «todas las ciencias se encuentran atrapadas al servicio del capital», como dice Marx, parece exigir un aumento continuo de la mano de obra cualificada y altamente cualificada, fenómeno que puede explicar una de las razones de la masificación escolar que experimentaron las escuelas secundarias y las universidades en los países capitalistas desarrollados desde la década de 1950. (Laval, 2004, p. 68)

La Teoría del Capital Humano ha recibido críticas por parte de muchas personas que trabajan en el área de educación. En la década de 1960, la teoría fue criticada principalmente porque legitimaba el individualismo burgués, que era visto como egoísta y explotador. También se creía que la Teoría del Capital Humano culpaba a las personas por cualquier problema que ocurriera en el sistema y por convertir a los trabajadores y a las trabajadoras en capitalistas.

En este ínterin, es posible percibir que las ideas de Smith fueron decisivas para el pensamiento económico en el siglo XVIII y, años más tarde, un conjunto de economistas: Schultz, Becker, Mincer y Freedman fueron decisivos para idear las políticas educativas de los Estados Unidos que, a su vez, encabezaron las recomendaciones de organizaciones económicas y financieras internacionales como el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina (OREALC) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) dirigidas a países en desarrollo.

En todos los foros internacionales, en las grandes organizaciones económicas y financieras (FMI, Banco Mundial, Bancos Regionales, OCDE, Comisión Europea), se repiten sin cesar la misma vulgata, los mismos ataques contra el Estado educador y la misma apología del mercado escolar. No debemos olvidar que, si esta concepción apareció en los países más ricos, la tendencia a la

privatización de los sistemas de enseñanza concierne del mismo modo, si no más, a los países menos desarrollados. (Laval, 2004, p. 145)

Conforme señala Laval (2004), la escuela neoliberal<sup>20</sup> designa un determinado modelo escolar que considera la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico. Siguiendo el pensamiento de este autor, es posible notar que dentro de esta visión utilitarista en que “el gasto educativo se destina primordialmente a la formación de un capital humano, se plantea en efecto la cuestión de saber quién debe pagar, quién debe determinar los contenidos y quién debe ser el artífice de esta formación” (Laval, 2004, p. 62).

Laval y Dardot (2015) debaten la originalidad del neoliberalismo y se preguntan cómo se configura al redefinir un nuevo marco que tensiona y direcciona la agenda política global a los intereses del mercado:

La novedad del neoliberalismo ‘reinventado’ reside en el hecho de poder pensar el orden del mercado como un orden construido y, por lo tanto, estar en condiciones de establecer un verdadero programa político (una agenda) que tenga como objetivo su establecimiento y su mantenimiento permanente. (Laval y Dardot, 2015, p. 78)

Cabe indicar que no es pretensión de esta tesis agotar este tema sino generar una base teórica para situar el desarrollo y la consolidación de los mencionados pensamientos económicos, con el fin de contribuir a una discusión crítica sobre el avance neoliberal. Las discusiones permean tanto el ámbito económico como sociopolítico y permiten

---

<sup>20</sup> Apoyado en Laval (2004) y Laval y Dardot (2015) utilizo el término neoliberal como una forma de señalar que el neoliberalismo no solo sobrevive como sistema de poder, sino que también se refuerza. Para estos autores, el neoliberalismo no se trata sólo de políticas económicas monetaristas o de austeridad, la comercialización de las relaciones sociales o la dictadura de los mercados financieros. Constituye fundamentalmente una racionalidad política que se ha vuelto mundial y que consiste en imponer por parte de los gobiernos, en la economía, la sociedad y el propio Estado, la lógica del capital hasta que se convierta en la forma de subjetividades y la norma de existencias.

resituar importantes acontecimientos históricos y proyectar la formación de los sujetos - y en contexto de la tesis, del profesorado - más allá de una perspectiva economicista de las inversiones en educación.

En el próximo apartado presento la inserción de estos pensamientos económicos que interfieren en una agenda educativa global en las políticas educativas del contexto brasileño y su incorporación directa e indirecta al marco legal.

Si bien este trabajo de investigación se centra en la educación superior a distancia, no se puede dejar de debatir la educación básica en algunos momentos, ya que estas políticas están insertas en la misma narrativa neoliberal, e incluso como experiencia personal, porque trabajo en una institución pública federal<sup>21</sup> en Brasil que ofrece educación secundaria y superior en el mismo espacio. Esta institución ha recibido constantes amenazas de privatización<sup>22</sup>. Por lo tanto, en el apartado 3.3 discuto de manera amplia estos aspectos en el campo de la educación básica y, en el 3.4, profundizo en las reflexiones de una manera más específica, en los cursos superiores a distancia.

### **3.3. Las políticas educativas en Brasil en el contexto neoliberal.**

En Brasil, durante la transición del siglo XVIII al XIX el liberalismo no estuvo presente de manera revolucionaria, sino de una manera en la que fue posible reforzar el *statu quo*<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Como avancé en la presentación de la tesis, soy docente efectivo del Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología de São Paulo (IFSP). Los Institutos Federales son algunas de las instituciones de educación pública de excelencia de Brasil. En el mismo *campus* se ofertan cursos técnicos integrados a la secundaria y de nivel superior. Para conocer más sobre los institutos federales consultar: <https://cutt.ly/VfZJk75>

<sup>22</sup> A pesar de la exitosa historia, son innumerables los ataques recibidos en los últimos 5 años con intención de acabar con ese protagonismo de las instituciones públicas. El intento más reciente (2020) fue el de convertir los institutos en escuelas militares. Para profundizar la discusión sobre los ataques a la red de educación federal ver: <https://cutt.ly/XfZJSCP>

<sup>23</sup> Cabe señalar que si, por un lado, en el siglo XVIII los Estados Unidos y algunos países europeos como Suecia, Francia y Reino Unido vivían un momento de expansión de los pensamientos

de una sociedad en la que predominaba un sistema colonial esclavista<sup>24</sup>, centrado en la actividad económica de la agricultura exportadora (Saviani, 2008). El acceso a la educación era bastante restrictivo ya que estaba destinada a los más pudientes.

Profundizando en las ideas de Smith (1994), debatidas con anterioridad, queda claro que el Estado pasa, muchas veces, a ofrecer un nivel limitado de instrucción y que eso puede convertirse en una forma de dominación. Por otro lado, el economista escocés argumenta que cuanto más instruida está una población menos se deja engañar por los discursos provenientes del fanatismo y las visiones no científicas.

Aunque el estado no obtuviese ventaja alguna de la educación de las clases inferiores del pueblo, igual debería cuidar que no quedasen completamente sin instrucción. Ahora bien, del Estado deriva una ventaja considerable de esa educación. Cuando más instruida está la gente menos es engañada por los espejismos del fanatismo y la superstición, que con frecuencia dan lugar a terribles perturbaciones entre las naciones ignorantes. Un pueblo educado e inteligente, además, siempre es más decente y ordenado que uno ignorante y estúpido. (p. 414)

---

económicos inicialmente presentados en este capítulo, concomitantemente Brasil era colonia de Portugal y palco de conflictos entre españoles, franceses, holandeses, entre otros. Estaba implantada una economía latifundista basada en la monocultura y marcada por los denominados *senhores de engenho* y el *coronelismo*.

<sup>24</sup> Este período de transición del siglo XVIII al XIX en Brasil estuvo marcado por la esclavitud de más de 1.200.000 personas negras traídas de distintas regiones de África, además de la explotación de mano de obra indígena, sobretudo en la agricultura. En este contexto, cabe enfatizar que Brasil se posiciona como el último país de Latinoamérica a supuestamente poner fin, en 1888, al período de esclavitud que duró más de 300 años y que todavía deja fuertes rasgos en esta sociedad. Para ampliar la comprensión sobre este período histórico consultar los libros: *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1933), *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil*, de Clóvis Moura (2013) y *Escravidão*, de Laurentino Gomes (2019).



Esa visión también conlleva con frecuencia la idea de ofrecer un mínimo a los menos pudientes, pero raramente este mínimo significa una condición que permita una vida plena de educación, cultura, salud, ocio, seguridad, entre otras cosas.

Como señala Freire (1993), la omisión criminal del Estado provoca que se creen escuelas de educación básica con un mínimo de material necesario, contratan a sus maestros casi siempre con formación inicial deficitaria, no ofertan formación continuada. Además, ofrecen una baja remuneración a los docentes, lo que va al encuentro de lo discutido con anterioridad.

Daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos. Daí também, o equívoco em que tombam grupos populares, sobretudo no Terceiro Mundo quando, no uso de seu direito, mas, indo além dele, criando suas escolas, possibilitam às vezes que o Estado deixe de cumprir seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade ao povo. (Freire, 1993, p.13)

Al discutir el período de surgimiento del modelo capitalista, después de la Segunda Guerra Mundial, y sobre las concepciones productivistas y tecnicistas de la educación, Saviani (2008) señala que "o aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento" (p. 365). Según este autor, la Teoría del Capital Humano se fue incorporando gradualmente a la legislación brasileña a través de unos principios rectores que, hasta el día de hoy, la sustentan.

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado com mínimo dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos" (Idem, p. 365).

El pensamiento de Schultz, Mincer, Becker y Freedman y otros economistas del siglo XX tiene influencia directa en el contexto educacional brasileño hasta la actualidad. Retomando lo que afirmó Laval (2004) es esta perspectiva globalista impuesta por las organizaciones económicas y financieras internacionales la que sostiene determinada concepción de sociedad y orienta los caminos de la educación, sobre todo en países menos desarrollados.

Freitas (2018) señala que todo este supuesto avance producido entre las décadas de 1930 y 1970 denominado Estado de bienestar social se pone en duda ante la crisis de naturaleza sistémica del capitalismo. Por lo tanto, las ideas radicales del neoliberalismo ganan más fuerza principalmente en su versión estadounidense con Ronald Reagan y la británica de Margareth Thatcher:

Entre 1930 e 1970, enquanto se difundia a abordagem neoliberal, o mundo experimentou o avanço do Estado de bem-estar social, baseado numa concepção desenvolvimentista de capitalismo que foi uma tentativa de sair da crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, que se esgotou no início do século passado em meio à Primeira Guerra Mundial e à crise de 1929. No entanto, novos problemas econômicos fizeram com que no começo dos anos 1980 o neoliberalismo se tornasse hegemônico nos Estados Unidos (com Reagan) e na Inglaterra (com Thatcher), expandindo-se para outros países. (Freitas, 2018, p. 14)

Dentro de la perspectiva neoliberal el mercado es considerado como el que puede resolver todos los problemas siempre que el Estado no interfiera. Siempre y cuando la gente se quede en sus relaciones dentro del mercado.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação. (Freitas, 2018, p. 31)

Esta lógica neoliberal también configurará cómo los líderes políticos razonan las inversiones en educación y las reformas educativas que deben ser realizadas. Freitas (2018) hace hincapié que es necesario mejorar la escuela pública y no destruirla:

Criticar a reforma empresarial da educação não supõe, pelo oposto, defender que na escola pública esteja tudo bem. Implica reconhecer que existem alternativas a serem construídas para melhorá-la. Assume que melhorar a escola pública é diferente de querer destruí-la, como faz, na prática, a reforma empresarial. (Freitas, 2018, p. 129)

Muñoz-Repiso (2010) ya advertía que el campo de la educación es un terreno muy cargado de ideología, en el que las dimensiones políticas, las opiniones de los ciudadanos y lo profesional se mezclan continuamente.

Como he señalado en la presentación de este capítulo, existe una fina y permeable línea que separa las inversiones pública y privada en educación. Para comprenderla es necesario estar atento a los movimientos y discursos que se suceden continuamente y que pasan a conformar las normativas legales y a introducir cierta idea de educación en el alumnado, en sus familiares y en el profesorado, generando nuevas comprensiones de los entornos educativos.

Esa perspectiva neoliberal de la educación conviene a las empresas pues provoca una reducción del Estado y sus actividades, en nombre de una supuesta eficiencia producida por la privatización. De esta manera la empresa se coloca como la institución por excelencia del mercado y, así, la lógica de la empresa es la lógica competitiva en la que también debería estar insertada la educación pública. Como señalan Laval y Dardot (2015):

La intervención del Estado tiene incluso un sentido contrario: se trata, no de delimitar el mercado mediante una acción correctiva del Estado, sino desarrollar y purificar el mercado de la competencia mediante un marco jurídico cuidadosamente adaptado, Ya no se trata de postular un acuerdo espontáneo entre

los intereses individuales, sino producir las condiciones para que el juego de la rivalidad satisfaga el interés colectivo. (p. 63)

Las inversiones estatales pasan a ser consideradas excesivas y se establece como objetivo reducir el gasto para que los recursos queden para alimentar a las corporaciones (Freitas, 2018). Este es también un proceso para hacer que las élites no sean responsables del destino de la sociedad y eximirlos de pagar más impuestos por las políticas sociales.

Como mencionado con anterioridad, en el discurso neoliberal, el mercado se presenta como capaz de resolver todos los problemas e intenta convencer a los sujetos de que la calidad en los procesos surgirá a través de la competencia. En esta perspectiva, no es el Estado el que invierte en educación para generar calidad, dando a entender que la educación pública es más costosa (Freitas, 2018). O sea, en esta lógica una empresa que mejora se mantiene activa y una que no es competitiva debe permanecer cerrada. Esa idea es más compleja que se parece una vez que hay implicaciones sociales a los individuos. En este proceso, los actores del proceso educativo también se ubican bajo esta perspectiva.

En conjunto, he buscado identificar y discutir algunas de las raíces del pensamiento economicista desde una perspectiva crítica e histórica. Desde la lógica economicista, los sujetos están situados en un plano secundario y limitado, dado que, frecuentemente, no son la prioridad. Además, la óptica empresarial se ocupa de los estándares que representan lo que es la calidad, lo que resulta crucial investigar.

En este proceso de crear estándares y narrativas, el neoliberalismo encierra a las escuelas y desarrolla el individualismo en los estudiantes a partir de la disputa basada en la meritocracia. De manera seductora coloca a los jóvenes como capaces de decidir sus propios caminos formativos. Como menciona Freitas (2018), se crean currículos comunes, siendo un ejemplo la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), como una forma de estandarizar y argumentar que se está proporcionando un mínimo de conocimiento. Desde esta perspectiva hay un incremento de los procesos de evaluación externa de las escuelas y estudiantes.

Nessa concepção excludente, “melhora-se” a qualidade da escola fechando aquelas que não apresentem índices satisfatórios, eliminam-se estudantes submetidos a testes padronizados estreitos e sucessivos e demitem-se professores que não são considerados eficientes. Reproduz-se, nos sistemas educativos, o mesmo conceito de sociedade que a “nova direita” assume para seus propósitos elitistas: o darwinismo social, a lei do mais forte, em uma proposta de sociedade orientada ao livre mercado competitivo. (Freitas, 2018, p. 129)

A partir de un conjunto de patrones se intenta individualizar la labor docente. El trabajo del profesorado se centra en entrenar para los exámenes nacionales e internacionales. La enseñanza comienza a ser guiada por los resultados en las evaluaciones externas y las escuelas son clasificadas en *rankings* y sólo las mejores reciben bonos. En ese momento la calidad comienza a significar tener buenos resultados colectivos.

En este proceso surge el discurso de los *vouchers* (cheques), que corresponde a la entrega de un valor mensual para que los familiares elijan dónde inscribir a sus hijos. Eso da un sentido de autonomía a los miembros de la familia que pueden elegir en qué escuela privada podrán inscribir a sus hijos o hijas. A partir de los cheques, las escuelas privadas comienzan a recibir recursos transferidos casi directamente del Estado. El sector público ahora está desmantelado y recibe cada vez menos recursos.

Os pais deixam de ser “usuários” de um serviço público e passam a ser “clientes” de empresas educacionais às quais pagam com os *vouchers* recebidos. A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser “comprada” pelos pais. Compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do voucher. Preferencialmente não deve haver sistema público de educação, mas se houver ainda alguma estrutura, ela é mais uma competidora nesse mercado, portanto, sua própria qualidade, segundo este pensamento, melhora pela concorrência. (Freitas, 2018, p. 32)

Esta es una estrategia que se utiliza a menudo en la educación básica. Esto lleva a la idea de insertar a la población y las instituciones en la lógica del mercado y, en muchas ocasiones, en las evaluaciones escolares las escuelas privadas ocupan las primeras posiciones. Una explicación que se asume socialmente es que el mérito es la principal herramienta para determinar las inversiones y los sujetos pueden ser culpabilizados o elogiados.

Para Muñoz-Repiso (2010), aunque existan muchas investigaciones en el campo de la enseñanza, la escuela básica ha cambiado poco y se ha adaptado mal a las demandas sociales. Además, esta área del conocimiento está atravesada por numerosas narrativas de manera que los sujetos y las instituciones están continuamente bajo presión:

Las relaciones entre investigación, política educativa y práctica han sido desde siempre complejas y poco amigables, dando lugar a toda clase de incomprensiones y reproches mutuos. Los docentes miran a los investigadores con recelo, como teóricos que desconocen por completo la realidad de las aulas, y menosprecian todo lo que proviene de ellos. Los investigadores culpan del inmovilismo de la educación a los profesores, que no evolucionan en su práctica incorporando a ella los avances de la investigación, tal como hacen los profesionales de casi todos los ámbitos. Por último, los políticos, con frecuencia, emprenden sus reformas sin tener apenas en cuenta el saber de unos y otros, dando más cabida a presiones corporativas y a imágenes mediáticas de la educación que a un conocimiento de hecho de rigor científico y reflexión serena sobre la práctica. (Muñoz-Repiso, 2010, p. 202)

Este conjunto de discusiones ayuda a contestar las indagaciones realizadas en el apartado anterior de esta investigación, donde debatí el pensamiento smithiano y su célebre metáfora. Las reflexiones evidencian que la mano del mercado es bastante visible y que impacta tanto en la educación pública como en la privada, en los distintos niveles de enseñanza. Realizada esta consideración, procedo a profundizar en el análisis del ámbito de la educación superior a distancia.

### **3.4. La expansión de los cursos de educación superior a distancia y la precarización del trabajo docente en el contexto neoliberal.**

Según lo debatido en el Capítulo 2, actualmente hay 69.289 alumnos en cursos de formación de docentes de Educación Física en la modalidad de EaD en Brasil, de los cuales el 96,78% están matriculados en instituciones privadas. Teniendo en cuenta que el mayor número de plazas se produjo en el sector privado, a continuación, exploro cómo viene ocurriendo esta rápida expansión.

Sancho (2013) señala que las razones de la expansión de cursos a distancia en Brasil son de distintos órdenes que van desde la equidad y la justicia social, a los derechos democráticos de los ciudadanos, pasando por la idea errónea de reducir costes. La autora hace hincapié en que un aprendizaje con sentido requiere mucho más que la simple inserción de las TIC:

Parece claro que la posibilidad de estudiar a distancia es una gran oportunidad para muchas personas a las que les es imposible desplazarse a un determinado lugar. Pero conviene no olvidar que el aprendizaje con sentido necesita tiempo, una dedicación, un buen sistema de enseñanza, unos buenos materiales o recursos, un entorno emocionalmente acogedor, etc. (p. 26)

Desde esta perspectiva, resulta relevante pensar qué noción de universidad y de conocimiento se está desarrollando y cómo están implicados los sujetos en los procesos educativos. Para la misma autora:

La función de la universidad no sólo consiste en preservar y transmitir el pasado, también ha de contribuir a la creación de nuevo conocimiento, a mejorar nuestra comprensión de los fenómenos que nos envuelven y, en la medida de lo posible, a encontrar solución a los problemas. Es decir, ha de contribuir a construir el presente y el futuro, poniendo las condiciones para que el alumnado aprenda de la forma más profunda y situada posible y desarrolle al máximo su capacidad para seguir aprendiendo y para actuar como ciudadano responsable. (Idem, p. 27)

Saura y Caballero (2020) mencionan que “desde la década de los 90 las universidades han sido dominadas por la economía del conocimiento, el capitalismo académico, el gobierno de los números y la racionalidad neoliberal de la cultura de la performatividad” (p. 194). Estos autores explicitan cómo las plataformas digitales y las métricas influyen en la producción del conocimiento, en la circulación de la información y en la cultura académica, configurando nuevos procesos de control y de gobierno de los sujetos.

La entrada de capital financiero en el campo educativo se produjo a un ritmo vertiginoso, por lo que alteró radicalmente la composición de la educación superior brasileña. Un ejemplo central de este proceso es el actual grupo Cogna (anteriormente llamado Kroton), que en 2019 compró la Universidad Estácio de Sá y se convirtió en el grupo educativo más grande de Brasil y uno de los mayores del mundo.

Do ponto de vista da cobertura no território nacional, as duas instituições são complementares. A Kroton tem operações de ensino presencial mais concentradas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste e é a responsável pelas "marcas" Anhanguera, Faculdade de Mauá (Fama), Luís Flávio Gomes (LFC), Pitágoras, Universidade do Desenvolvimento Regional do Pantanal (Uniderp), Universidade Norte do Paraná (Unopar), Faculdades Pitágoras, Universidade de Cuiabá (Unic), Universidade Metropolitana de Educação e Cultura (Unime). Já a Estácio possui campi em todos os estados do Nordeste e em alguns da região Norte, e opera no mercado basicamente com a marca Universidade Estácio de Sá. Apenas em 14 cidades, as duas têm unidades em comum, e em seis delas - Santo André (SP), Niterói (RT), São José (SC), Campo Grande (MS), Macapá (AP) e São Luís (MA) -, a nova empresa passaria a ter mais de 40% das matrículas da rede privada de ensino. (Portela, 2017, p. 30)

Con aproximadamente 2 millones de estudiantes<sup>25</sup> y cursos en todos los estados brasileños, el grupo Cogna ofrece cursos en todos los niveles de educación: educación

---

<sup>25</sup> Para más información consultar la página de la institución: <https://ri.cogna.com.br/>



infantil, primaria y secundaria, educación secundaria para adultos, cursos preparatorios para exámenes de ingreso a la universidad, cursos técnicos, grados y posgrados.

Además de ofrecer una amplia gama de cursos, este grupo educacional opera en la venta de material didáctico dentro y fuera del país. Adrião (2017) coincide con Portela (2017) al señalar que la producción de material didáctico ha experimentado una “intensa concentração nos últimos anos, quer seja pela aquisição de grandes e tradicionais editoras brasileiras por empresas estrangeiras como pela penetração, nessa área, de editoras cujo foco tradicionalmente não era a produção de material didático”. (Portela, 2017, p. 29)

Em síntese, o mesmo movimento que gera a concentração do mercado de "insumos curriculares" em poucos e gigantescos grupos empresariais e a padronização de currículos e de projetos educativos, na medida em que uma mesma marca de "sistema privado de ensino" é adotada por inúmeras escolas particulares sediadas em todas as regiões do Brasil, expande seu potencial de mercado para redes públicas. (Adrião, 2017, p. 133)

Al profundizar la discusión en la esfera pública, la autora anteriormente citada menciona que el avance de las editoras se refleja incluso en los materiales didácticos disponibles en ese ámbito ya que fueron licitados a través del “Programa Nacional do Livro Didático”.

A essa dinâmica associa-se a venda, por esses mesmos grupos, de livros didáticos e paradidáticos para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 13, cujo objetivo é prover as escolas públicas com livros didáticos, acervos de obras literárias, obras complementares, dicionários e mais recentemente livros digitais. (Adrião, 2017, p. 134)

Además de la tradición de vender material impreso, existe una creciente producción y venta de material didáctico digital para cursos de educación a distancia. En el contexto neoliberal de reducción de los costes y optimización de los medios, un mismo material digital pasa a ser utilizado en diferentes unidades, cursos, regiones, sin considerar los determinantes contextuales de cada institución.

En este proceso de entrada de grandes grupos educacionales se está produciendo una mayor precarización del trabajo docente. La dinámica del mercado en el que se inserta la educación y que a menudo implica demanda, costo y ganancias, ha afectado la formación y el desempeño del profesorado. Según Giroux (1997), estos profesionales están reducidos a la tarea de implementar programas curriculares y el simple rol de ejecutar contenidos y procedimientos de instrucción predeterminados.

Considerando la posición de Giroux (1997) en relación con la formación y actuación de los docentes, el autor enfatiza la importancia de la dimensión autoral del profesorado y de concebir al docente como “intelectual transformador”.

La categoría de docentes como “intelectuales transformadores”, expresada por Giroux (1997), refuerza la necesidad que expone el autor de que los docentes sean profesionales activos y que asuman una posición crítica, tanto por cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje como por cuestiones inherentes a la educación en un contexto social más amplio y que está cargado de influencias ideológicas.

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. (Ídem, p. 161)

Al debatir la dimensión política de la práctica educativa, Freire (1993) señala:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me

progressista se entende o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. (p. 25)

Al comentar las transformaciones globales y las relaciones de trabajo, Castells (2001) critica la fluida relación en que están sometidos trabajadores:

El trabajador genérico, al contrario, es intercambiable y desechable y coexiste en los mismos circuitos con máquinas y mano de obra no cualificada procedente de todas las partes del mundo. Más allá de la esfera del trabajador «empleable», legiones de personas descartadas y devaluadas forman el planeta creciente de los irrelevantes, con el cual se establecen conexiones perversas desde empresas capitalistas no oficiales a través del *boom* de la criminal economía global. (p. 47)

Sin embargo, para Freire (1993) las condiciones de la actuación docente son, frecuentemente, dejadas en segundo plano bajo el discurso de que mantener la plantilla es algo costoso o que los docentes, sobre todo de las redes públicas, son privilegiados.

O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social. (Freire, 1993, p. 44)

Por lo anterior, se puede observar que el neoliberalismo intenta hacer inviable la dimensión autoral del trabajo docente. Además de eso, estos grandes grupos educacionales están integrados en la dinámica de los fondos de inversión y del capital especulativo, lo que genera un nuevo momento educativo sin precedentes.

Esse quadro sinaliza um novo momento para a educação no País. De um lado, o risco de todo o setor privado tradicional que, de alguma forma, buscava garantir padrões mínimos de qualidade, como é o caso do setor comunitário, entrar em colapso. De outro, a forte concentração da oferta, ancorada unicamente no lucro,

coloca a qualidade do ensino em segundo plano e, dessa forma, compromete a formação das futuras gerações de trabalhadores brasileiros. Urge, portanto, que se desenvolvam instrumentos legais de regulação desse capital especulativo na educação do País. Os desafios políticos para que isso ocorra são grandes e complexos. Isso se dá pela conviência dos governos brasileiros como setor, bem como pela dificuldade de aprovação de qualquer medida regulatória no Parlamento. (Portela, 2017, p. 34)

Como señala Portela (2017), la rápida movilidad del capital especulativo hace que el sector educacional sea susceptible al mercado. Para este autor, los desafíos políticos para revertir este escenario son grandes y complejos dada la dificultad para aprobar una medida regulatoria en el Parlamento.



---

## CAPÍTULO 4. Marco metodológico de la investigación.

### **Introducción**

El presente capítulo se centra en el marco metodológico de este trabajo de investigación, dividiéndose en tres grandes apartados.

Inicialmente, presento la posición epistemológica de la metodología elegida para seguir abordando el problema de estudio, los objetivos de esta investigación y la estrategia metodológica de estudio de caso etnográfico como forma de analizar en profundidad el fenómeno investigado.

En un segundo momento, hago una caracterización inicial de las dos Instituciones de Enseñanza Superior investigadas. Seguidamente, explico el diseño y las fases de la investigación y destaco mi especial interés en generar un diseño emergente y abierto, con potencial de cambiar el centro de atención en función de la progresiva comprensión de cada caso estudiado. A continuación, comento los principales componentes del proceso de recogida de información en el trabajo de campo, especificando la forma en que se realizó la organización y el análisis de las informaciones.

En un tercer momento, detallo los criterios éticos y el rigor científico que rigen esta investigación, para seguidamente presentar una síntesis del documento de negociación de la investigación.

### **4.1. Metodología de la investigación.**

Como he señalado anteriormente, esta investigación surge de la necesidad de comprender en profundidad las prácticas pedagógicas desarrolladas en determinadas licenciaturas en Educación Física en la modalidad a distancia. Siendo así, he utilizado una metodología de corte cualitativo que comienza con la descripción para posteriormente profundizar en la interpretación del fenómeno investigado.

Al conceptualizar la investigación cualitativa, Bogdan y Biklen (1994, p. 47-51) afirman que esta tiene cinco características generales, a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Conforme señalan dichos autores, las características anteriormente descritas son útiles para reconocer una investigación cualitativa, de modo que en el proceso investigativo estas pueden surgir en diferentes grados. Asimismo, dependiendo del diseño de la investigación, es posible que uno u otro criterio sea suprimido sin comprometer el conjunto de la investigación cualitativa.

Para Stake (1999), la distinción entre métodos cualitativos y cuantitativos es una cuestión de énfasis ya que la realidad es la mezcla de unos y otros. El mismo autor considera que la distinción fundamental entre estos dos métodos estriba en el tipo de conocimiento que se pretende:

Estas preocupaciones epistemológicas nos devuelven a los significados habituales del estudio cuantitativo y cualitativo. Para perfeccionar la búsqueda de explicación, los investigadores cuantitativos perciben lo que ocurre en términos de variables descriptivas, representan los acontecimientos con escalas y mediciones (por ej., números). Para perfeccionar la búsqueda de comprensión, los investigadores cualitativos perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias, por ej., relatos. El investigador cualitativo emplea los relatos

para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia. (p. 44)

Asimismo, Stake (1999) expone que la investigación cualitativa busca “establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la *descripción densa*, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite” (p. 43, énfasis del autor). A partir de tal consideración se puede ver la importancia de que la investigación de campo contemple una exhaustiva descripción del escenario más amplio y de los contextos específicos, de manera que facilite la comprensión del fenómeno estudiado, tanto por parte del investigador como por parte de un futuro lector o lectora de los informes.

Es posible que el deterioro del sistema escolar o el éxito del cambio en la enseñanza en un aula no tengan ni causas ni manifestaciones simples. Para el pensador cualitativo, la comprensión de la experiencia humana es una cuestión de cronología, más que de causas y efectos. (Stake 1999, p. 44)

A partir de esas consideraciones, durante todo el proceso de construcción de este trabajo y, específicamente, en la conducción del trabajo de campo, busqué realizar una descripción densa de los contextos. En el marco teórico estuve atento al desarrollo histórico de la educación a distancia tanto en el mundo como en Brasil, contexto ampliamente explorado en el Capítulo 2. En lo que se refiere al trabajo de campo, procuré realizar una descripción densa de las singularidades de los casos estudiados.

Construir un marco teórico con los antecedentes históricos y contextuales más amplios fue fundamental para edificar esta investigación, con el fin de generar una comprensión cronológica desde un punto de vista global hasta profundizar en las experiencias de la educación a distancia desarrolladas en determinadas Instituciones de Enseñanza Superior brasileñas. Esa contextualización inicial no tuvo la intención de amoldar mi mirada en la conducción del trabajo de campo, sino de posibilitar la construcción de múltiples puntos de vista de modo que pudiera ampliar la percepción acerca del fenómeno estudiado e incluso lanzar preguntas y provocar respuestas más interesantes durante las entrevistas del trabajo de campo.



A continuación, profundizo en los detalles de la estrategia metodológica utilizada para comprender las singularidades del fenómeno investigado.

#### **4.1.1. Estudios de caso como estrategia de investigación.**

Esta investigación se ha realizado mediante dos estudios de caso. La principal finalidad de un estudio de caso es explorar la particularidad y la singularidad de un caso en concreto (Stake, 1999; Yin, 2002; Vázquez y Angulo, 2003; Simons, 2011), de modo que ayude a comprender un fenómeno en su manifestación más específica.

Al conceptualizar los estudios de caso, Stake (1999) señala que se trata del “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Según Yin (2002), la preocupación de este tipo de investigación es retratar la complejidad de una situación particular, enfocando el problema desde su contexto. Para este autor el estudio de caso representa una estrategia interesante cuando el investigador busca profundizar en el “cómo” y el “porqué” de un fenómeno contemporáneo a partir de su contexto real:

In general, case studies are the preferred strategy when "how" or "why" questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context. Such "explanatory" case studies also can be complemented by two other types "exploratory" and "descriptive" case studies. (p.1)

Simons (2011) enfatiza las características del estudio de caso como indagaciones que parten de algunos presupuestos teóricos iniciales, pero tratan de mantenerse constantemente atentos a nuevos elementos emergentes e importantes para discutir la problemática en cuestión. Para esta autora el estudio de caso puede incorporar métodos distintos de los cualitativos, de modo que “lo que define el estudio de caso es su singularidad: la del fenómeno que se estudia” (p. 40).

En la misma línea de Simons (2011), Yin (2002) y Stake (1999) remarcan que el estudio de caso no es sinónimo de estudio cualitativo, aunque compartan muchos argumentos epistemológicos<sup>26</sup>.

Profundizando el concepto de estudio de caso propuesto por Simons (2011), se puede observar que esa estrategia metodológica versa sobre una indagación empírica que investiga un fenómeno actual, de manera exhaustiva, en su auténtico contexto y que en su desarrollo incorpora sistemas específicos de recogida y análisis de datos:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p. 42)

Según Yin (2002), al utilizar esa estrategia metodológica es importante que el investigador esté atento a la singularidad del fenómeno estudiado una vez que dicho fenómeno puede estar, en cierta medida, en la oscuridad. Para este autor el estudio de caso es una investigación empírica que:

---

<sup>26</sup> Para ampliar la comprensión sobre los argumentos epistemológicos, consultar Simons (2011, p. 32). En este punto de la obra, la autora señala que mucho de la investigación cualitativa no es estudio de caso ya que este puede incorporar métodos distintos de los cualitativos. En línea convergente a estas premisas, Yin (2002, p. 14) señala la importancia de diferenciar los estudios de caso del corte cualitativo y afirma: “And, yes, case studies can include, and even be limited to, quantitative evidence [...] In fact, the contrast between quantitative and qualitative evidence does not distinguish the various research strategies”.

- Investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context, especially when
- The boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident. (p. 13)

A partir de lo aportado por Yin (2002), a modo de conclusión preliminar se puede afirmar que tanto el fenómeno de la educación a distancia como los casos estudiados no poseen un contexto totalmente claro y evidente. Aunque haya ocurrido un incremento en las investigaciones acerca de la temática de educación a distancia, sobre todo en los últimos 20 años, lo cierto es que la velocidad de las innovaciones tecnológicas, la estructura de las Instituciones de Educación Superior<sup>27</sup> estudiadas, la especificidad de la Licenciatura en Educación Física y las distintas prácticas pedagógicas, hacen que los casos que componen esa investigación sean únicos.

Teniendo en cuenta las mencionadas especificidades, a continuación, detallo como los casos estudiados fueron observados y analizados.

#### **4.1.2. Estudio de caso etnográfico.**

Como he señalado, el trabajo de campo asumió una perspectiva etnográfica del estudio de caso y está fundamentada por las publicaciones de autores como los ya citados Stake (1999), Yin (2002), Vázquez y Angulo (2003) y Simons (2011).

Al conceptualizar el estudio de caso etnográfico, Simons (2011) señala que ese tipo de investigación posee una tradición antropológica o sociológica, que se centra en un caso particular y que puede ser realizado en distintas escalas de tiempo<sup>28</sup> y con una amplia variedad de métodos de recogida de informaciones:

---

<sup>27</sup>Como he mencionado, la caracterización de cada caso investigado se presenta en profundidad en el Capítulo 5 (Institución de Educación Superior A - Privada) y Capítulo 6 (Institución de Educación Superior B - Pública).

<sup>28</sup> Simons (2011) comenta que lo que diferencia la investigación etnográfica de un estudio de caso etnográfico es que el último “tradicionalmente ha implicado una prolongada inmersión en el

Este tipo de estudio de caso utiliza métodos cualitativos, por ejemplo, la observación participante, para obtener descripciones en primer plano del contexto, y se ocupa de interpretar el caso en relación con una teoría o unas teorías de la cultura. Se puede realizar en diferentes escalas de tiempo, en culturas que sean familiares o no, y con un uso cada vez más generalizado de una variedad de métodos más amplia que en la etnografía clásica. (Simons, 2011, p. 44)

La elección de la estrategia metodológica del estudio de caso etnográfico queda justificada por la intención de utilizar distintos métodos de recogida de informaciones en un período de tiempo flexible, además de estar centrado en la unicidad y la singularidad de cada caso estudiado. No hay la intención directa de comparar los casos estudiados, por otro lado, se vuelve relevante analizar las dimensiones o similitudes que comparten.

Teniendo en cuenta que el proceso de formación de docentes en la modalidad EaD es complejo y amplio, he optado por utilizar diferentes técnicas de recopilación de información como las entrevistas semiestructuradas, el diario de campo, la observación directa no participante y el análisis de documentos.

#### **4.2. Elección de los dos casos estudiados y caracterización inicial.**

La elección de dos casos emana de la vertiginosa expansión de la oferta de la licenciatura en Educación Física en la modalidad EaD en el territorio brasileño. De esta manera, se vuelve posible observar cómo se está realizando la formación inicial de los docentes de esta área en dos diferentes Instituciones de Educación Superior del país de manera exhaustiva, desde múltiples perspectivas y respetando sus distintos contextos.

---

campo en sociedades ajenas a la propia” (p. 44). Además de eso, la misma autora se apoya en las ideas de Ball (1987) para comentar que a “los estudios etnográficos más cortos se los llama a menudo de ‘micro etnografía’ para distinguirlos de la etnografía plena”. Por último, la misma autora comenta que “el estudio de caso etnográfico se centra en un proyecto o programa en *particular*” (p. 44, énfasis de la autora).

Las Instituciones de Educación Superior brasileñas pueden ser públicas o privadas. Las instituciones educativas públicas son aquellas mantenidas por el Gobierno en el ámbito federal, estatal o municipal.

Por otra parte, las instituciones privadas son administradas por personas físicas o jurídicas, con o sin ánimo de lucro. Las instituciones privadas sin fines de lucro son: organizaciones comunitarias, que incluyen representantes de la comunidad en su entidad patrocinadora; confesionales, que detentan una cierta orientación confesional e ideológica; organizaciones filantrópicas que proporcionan servicios a la población, de manera complementaria a las actividades del Estado.

Siendo así, elegí realizar un estudio de caso en una Institución de Educación Superior privada con personalidad jurídica y ánimo de lucro y otro en una Institución de Educación Superior pública.

La institución privada está ubicada en el estado de São Paulo, región sudeste del Brasil y que concentra gran parte de las universidades del país. Esta institución tiene una tradición de cerca de 15 años con la oferta de cursos a distancia y la licenciatura Educación Física EaD es impartida desde hace 10 años.

El segundo caso estudiado se trata de una institución pública ubicada en Brasil con sede en el estado de Bahía. Esta universidad se posiciona como centro científico-cultural y está considerada entre las mejores universidades de Brasil con reconocimiento nacional e internacional. La licenciatura en Educación Física es ofertada desde hace 12 años.

La caracterización ampliada de cada Institución de Educación Superior que forma parte de la investigación de campo será presentada en los Capítulos 5 (apartado 5.1 - Institución de Educación Superior A (Privada) y Capítulo 6 (apartado 6.1 - Institución de Educación Superior B (Pública)).

### 4.3. Fases de la investigación.

Conforme señalan Yin (2002) y Simons (2011), definir las fases de la investigación es una etapa fundamental para planificar el desarrollo de la misma.

Yin (2002, p. 21-28) argumenta que una investigación debe incluir al menos 5 fases o etapas:

- i) Las preguntas de investigación: centradas en los términos ¿cómo? ¿cuándo? ¿dónde? ¿cuál? ¿qué? y ¿porqué?
- ii) Las proposiciones teóricas que sirven de base teórica para el estudio.
- iii) La(s) unidad(es) de análisis, fundamentales para definir y dar sentido al “caso” estudiado.
- iv) La vinculación lógica de los datos a las proposiciones.
- v) Los criterios para la interpretación de los datos: que pueden ser realizados de distintas maneras, pero que necesitan estar previamente establecidas.

Al proponer las fases anteriores descritas, Yin (2002) hace hincapié en la importancia de considerar una teoría preliminar antes de empezar la recopilación de los datos de la investigación de campo. Además, el mismo autor señala la necesidad de que el diseño de la investigación especifique lo que se prevé hacer después de que se haya recopilado los datos:

Typically, these related methods deliberately avoid specifying any theoretical propositions at the outset of an inquiry. As a result, students wrongly think that by using the case study method, they can proceed quickly into the data collection phase of their work, and they have been encouraged to make their "field contacts" as quickly as possible. No guidance could be more misleading. Among other considerations, the relevant field contacts depend upon an understanding -or theory- what is being studied. (Yin, 2002, p. 28)

Simons (2011) coincide con Yin (2001) al señalar que “es un error común creer que en un sistema abierto y flexible como el estudio de caso no es necesario el diseño”. (p. 54)

Además, Simons (2011) señala que en las investigaciones cualitativas con estudio de caso resulta interesante que el diseño esté más centrado en lo emergente que en lo preordenado.

A partir de las aportaciones anteriores, la tabla 9 resume las cinco fases de esta investigación. Se trata de un diseño atento a lo que aflora y abierto, con potencial para cambiar el centro de atención en función de la progresiva comprensión del caso.

Tabla 9: Fases de la investigación.

<b>Fase 1</b>	<b>Fase 2</b>	<b>Fase 3</b>	<b>Fase 4</b>	<b>Fase 5</b>
<i>Problema del estudio, objetivos y marco teórico</i>	<i>Diseño de la investigación de campo</i>	<i>Trabajo de campo</i>	<i>Análisis de datos</i>	<i>Redacción final</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problema del estudio</li> <li>• Preguntas de la investigación</li> <li>• Objetivos</li> <li>• Marco teórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marco metodológico</li> <li>• Diseño de la Investigación de campo</li> <li>• Elección de los casos</li> <li>• Logística y planificación</li> <li>• Criterios para el análisis de los datos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociación con los colaboradores y criterios éticos</li> <li>• Recolección de información documental</li> <li>• Entrevistas en profundidad</li> <li>• Observación directa no participante</li> <li>• Análisis preliminares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de los datos (notas en el diario de campo, audios de las entrevistas y documentos)</li> <li>• Transcripción de los audios</li> <li>• Bloques temáticos</li> <li>• Vinculación de los datos a los antecedentes teóricos</li> <li>• Análisis final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción del documento final</li> <li>• Presentación de un informe a los colaboradores en la investigación</li> </ul>

Elaboración propia basada en las fases propuestas por Yin (2002) y Simons (2011).

Según la tabla anterior, la fase inicial corresponde a toda la producción teórica previa a la investigación de campo y se enmarca desde la delimitación del problema a estudiar, las preguntas de investigación, hasta los objetivos y la construcción del marco teórico de este trabajo. Dicho conjunto de antecedentes teóricos orientó la labor analítica en la medida que creó la base teórica de esta investigación y que permitió observar el fenómeno estudiado desde distintos puntos con rigor científico.

La fase 2 comprende el diseño y la planificación de la investigación de campo a partir de la caracterización de la estrategia metodológica, elección de los casos, elaboración de una logística de desplazamiento al campo y elección de criterios de análisis de datos.

La fase 3 comprende la negociación con las dos Instituciones de Educación Superior y los colaboradores en la investigación a partir de criterios éticos. Seguidamente, previó el desplazamiento al campo, la recolección de los datos a través de distintos métodos y los análisis preliminares de la información recopilada de manera continuada.

La fase 4 se refiere a todo el proceso de gestión y análisis de los datos recopilados a partir de criterios específicos de análisis por bloques temáticos y de la vinculación de los datos a los antecedentes teóricos.

A partir de lo expuesto por Simons (2011), especialmente las fases 3 y 4 han tomado una condición más orientativa - y no lineal - a partir de lo que surgió del contacto con los colaboradores de cada caso estudiado.

Finalmente, la fase 5 se refiere a la redacción final del presente trabajo y a la emisión de un informe para cada colaborador de la investigación de campo.

#### **4.3.1. Decisiones de diseño y preparación de entrevistas semiestructuradas.**

En relación con el diseño y la estructura de la investigación de campo, cabe señalar que en cada estudio de caso etnográfico realicé:



- a) Entrevistas semiestructuradas con los colaboradores en la investigación<sup>29</sup>.
- b) Análisis documental del proyecto político-pedagógico de la Licenciatura en Educación Física en la modalidad EaD.
- c) Observación directa no participante en una asignatura a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje y de la elaboración de un diario de campo.

En el proceso de planificación de la investigación de campo organicé un conjunto de preguntas temáticas iniciales que han servido de eje conductor para la realización de las entrevistas semiestructuradas con cada colaborador de los casos estudiados disponibles para consulta en el Anexo III de esta tesis.

Al incidir sobre los diseños de estudios de caso, Stake (1999) señala la importancia de que el investigador esté atento a lo que emerge del caso, de modo que se puedan incluir nuevas preguntas o modificar las iniciales. En palabras del autor:

Cuando diseñamos los estudios, los investigadores cualitativos no confinamos la interpretación a la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad a la recogida de datos, ni al análisis e interpretación para el informe final. Por el contrario, *destacamos la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso*, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. *A mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales.* (Stake, 1999, p. 20, énfasis mío)

Teniendo en cuenta lo destacado en letra cursiva en la cita anterior, las preguntas iniciales y las de la entrevista semiestructurada han partido de un punto común, pero tratando de asumir contornos específicos de acuerdo con la singularidad de cada Institución de Educación Superior y de lo que afloró durante la interacción con los colaboradores. Como

---

<sup>29</sup> Ver la tabla 10 en la que se presentan los colaboradores de cada una de las Instituciones de Educación Superior investigadas.

comenta Stake (1999), se espera que cada colaborador haya tenido una experiencia única y se busca la esencia de cada uno a través de buenas preguntas “*es todo un arte*”:

Raras veces el estudio de casos cualitativo utiliza una encuesta con idénticas preguntas para todos los encuestados; por el contrario, se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar. El entrevistador cualitativo debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas, posiblemente le facilite una copia a quien vaya a entrevistar, indicándole que el objetivo es completar un programa. Se trata sobre todo de evitar respuestas simples de sí o no, y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación. *Formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas es todo un arte.* (Stake, 1999, p. 63, énfasis mío)

En el proceso de planificación previa a la inmersión al campo, realicé una actividad piloto (Stake, 1999) para contrastar la pertinencia de las preguntas para las entrevistas a realizar con los colaboradores de cada caso. Ese cuidadoso proceso empezó con un ensayo mental y finalizó con la experimentación junto a otros dos docentes que no participaban en el estudio. A partir de este punto, fue posible ajustar el modo de hacer las preguntas e incluso sirvió como forma de estar más relajado en el momento de las entrevistas y de disfrutar del proceso.

Probar las preguntas, como actividad piloto, al menos en un ensayo mental, debe ser algo habitual. En el momento de ser formuladas a las personas, el entrevistador sobre todo debe escuchar, quizá tomar algunas notas, pocas o muchas, según requiera la ocasión, pero sin dejar de controlar la recogida de datos pensando qué forma tendrá la narración escrita. Hay que tener en mente las preguntas principales, las sondas elaboradas cuidadosamente, y alguna que otra vez hacer la pregunta desagradable, asegurándose de que se dijo lo que se dijo, o preguntando si se quería decir lo que era evidente que no se quería decir. Si es posible, el entrevistador debe disfrutar con la encuesta, pero sobre todo debe ser su depositario. (Stake, 1999, p. 64)

Cabe resaltar que no fue la intención de este trabajo realizar la comparación entre cada caso investigado, y sí examinar las distintas experiencias separadamente apuntando al final solamente las recurrencias, singularidades y dimensiones que comparten.

Con la intención de comprender cómo ocurren las prácticas pedagógicas en la modalidad EaD en las Licenciaturas en Educación Física, opté por entrevistar a la coordinación pedagógica, docentes, tutores y alumnado. En la tabla 10 se presentan los colaboradores de cada una de las Instituciones de Educación Superior estudiadas.

Tabla 10. Participantes de las entrevistas en cada caso estudiado.

<b>Institución de Educación Superior A (Privada)</b>		<b>Institución de Educación Superior B (Pública)</b>	
<i>Tipo de Colaborador</i>	<i>Cantidad de Participantes</i>	<i>Tipo de Colaborador</i>	<i>Cantidad de Participantes</i>
Coordinación pedagógica	1	Coordinación pedagógica y tutoría	2
Docentes	5	Docentes	5
Tutores	3	Tutores	3
Alumnado	4	Alumnado	3
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>Total</b>	<b>13</b>

Fuente: Elaboración propia

La distribución entre los colaboradores de la tabla anterior se justifica por la intención de escuchar a los diferentes actores que influyen en las prácticas pedagógicas. Estando esta investigación orientada a observar la formación y la actuación del profesorado, conforme a lo detallado en los objetivos específicos, opté por entrevistar a un número mayor de docentes. Consciente de que la formación se compone de múltiples e importantes actores, también elegí dialogar con el alumnado, los tutores y miembros de la coordinación.

Las entrevistas semiestructuradas las llevé a cabo en dos momentos distintos. Al principio realicé una entrevista con la coordinación pedagógica a través de la herramienta *Google*

*Meet* desde España y posteriormente, con el desplazamiento hasta Brasil, continué realizando las entrevistas de forma presencial con los colaboradores de ambas Instituciones de Educación Superior. Esa fue una estrategia interesante para poder acercarme a los colaboradores y situar algunas características iniciales de la organización de cada Institución y de la Licenciatura en Educación Física. El momento inicial también sirvió para poder ajustar las demás preguntas de las entrevistas al contexto de cada institución.

Para orientar las entrevistas semiestructuradas elaboré una pauta de conversación<sup>30</sup> para cada uno de los tipos de colaboradores.

Un elemento importante a señalar acerca de la técnica de las entrevistas semiestructuradas es el hecho de que está centrada en la comprensión y en la escucha, sin juzgar las respuestas. Durante todo el tiempo hubo un diálogo con los colaboradores en la investigación a partir de las preguntas lanzadas y sus relatos personales.

#### **4.3.2. Investigación documental de los proyectos político-pedagógicos.**

Según señala Stake (1999), “la recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista. Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas”. (p. 66)

En el trabajo de campo realicé la recogida y el análisis del proyecto político-pedagógico de cada Licenciatura en Educación Física EaD para poder contestar a dos preguntas centrales: ¿Qué noción de Educación Física hay en el proyecto político-pedagógico? ¿Cuáles son las características del docente que esa Licenciatura pretende formar?

El análisis documental tuvo lugar en un primer momento a distancia desde España y, seguidamente, desde Brasil teniendo especial atención en los relatos que surgieran de las entrevistas semiestructuradas y de los apuntes de la observación en el diario de campo.

---

<sup>30</sup> La pauta de conversación está disponible para consulta en el Anexo III.

Como señala Simons (2011):

El análisis de documentos suele ser un útil precursor de la entrevista y de la observación para indicar los temas que valga la pena analizar en el caso, y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos en la entrevista y con la observación. (p. 98)

Se observa que tanto la investigación documental como las entrevistas confluyen y suman en la comprensión de los casos estudiados.

#### **4.3.3. Estrategias de Observación.**

La observación tuvo lugar sobre todo por medio de la participación en una asignatura de la Licenciatura en Educación Física ofrecida a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje durante el período de tres meses. En este período realicé la elaboración de un diario de campo con los apuntes de la observación directa no participante en cada una de las Instituciones de Educación Superior investigadas.

Para Yin (2002), la observación directa no participante es una estrategia pertinente cuando se busca comprender comportamientos y conocer en profundidad el caso estudiado:

By making a field visit to the case study “site”, you are creating the opportunity for direct observations. Assuming that the phenomena of interest have not been purely historical, some relevant behaviors or environmental conditions will be available for observation. Such observations serve as yet another source of evidence in a case study. (p. 92)

La principal estrategia para realizar la observación fue adaptarme a lo que estaba pasando en el aula sin interferir en las acciones a través de una técnica de observación poco intrusiva. Siendo así, aunque los demás fuesen conscientes de mi presencia en el Entorno

Virtual de Aprendizaje, intenté ser lo más discreto posible de modo que no hubiese interferencias directas en las actividades desarrolladas.

Según Yin (2002), otros momentos de la investigación de campo son importantes para percibir elementos que puedan ayudar en la comprensión del caso estudiado:

Less formally, direct observations might be made throughout a field visit, including those occasions during which other evidence, such as that from interviews, is being selected. For instance, the condition of buildings or workspaces will indicate something about the climate or impoverishment of an organization. (p. 92)

The notes may be a result of an investigator's interview, observations, or document analysis. The notes may be handwritten, typed, on audiotapes or in computer files, and they may be assembled in the form of a diary. (p. 102)

A partir de las aportaciones anteriores, el diario de campo elaborado fue útil para registrar elementos importantes de la estructura física de la institución, de la plataforma virtual y de la interacción con los colaboradores durante las entrevistas. Todas las notas de campo fueron cuidadosamente organizadas e identificadas con fecha, hora y situación de recogida. Conforme señala Yin (2002, p. 103), “the only essential characteristics the notes are that they be organized, categorized, complete, and available for later access”.

#### **4.3.4. Estrategias de análisis de la información recopilada.**

Una vez recogida toda la información de la investigación de campo, continué con la organización y el análisis. Cabe señalar que a lo largo del proceso de investigación realicé una organización preliminar y continuada de las informaciones en carpetas de modo que facilitaran su identificación.

Para Simons (2011), el análisis de datos generalmente es un proceso “de descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos que después se puedan clasificar, ordenar y

examinar para encontrar conexiones, patrones y proposiciones que puedan explicar el caso” (p. 165).

En lo que concierne a las entrevistas semiestructuradas, inicialmente realicé la transcripción de los audios y a continuación una categorización en bloques temáticos siguiendo el Modelo Mixto de Laville y Dionne (1999). Para estos autores, el citado modelo posibilita crear bloques temáticos iniciales, pero que pueden ser ajustados (modificados, suprimidos o insertados) de acuerdo con el avance del análisis de la información.

Yin (2002, p. 111-115) señala tres estrategias importantes para el análisis de datos:

- Relying on theoretical propositions. The first and most preferred strategy is to follow the theoretical propositions that led to your case study. The original objectives, and design of the case study presumably were based on such propositions which in turn reflected a set of research questions, reviews of literature, and new hypotheses or propositions.
- Thinking about rival explanations: A second general analytic strategy is to define and test rival explanations.
- Developing a case description. A third general analytic strategy is to develop a descriptive framework for organizing de case study.

Aunque el análisis más profundo tuvo lugar al final del proceso de recopilación de la información, durante todo el trabajo de campo realicé análisis preliminares que ayudarían a guiar la investigación a partir de las pistas que surgieran. Según Stake (1999, p. 67), “no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales”.

De dónde surgen los pensamientos, de dónde los significados, sigue siendo un misterio. La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja. (Ibidem, p. 69)

A partir de esas aportaciones, el análisis documental del proyecto político-pedagógico de cada Licenciatura en Educación Física en la modalidad EaD y el diario de campo han seguido la misma estrategia de la creación de categorías de análisis (Laville y Dionne, 1999).

Cabe recordar que en el proceso del trabajo de campo los discursos, los documentos, las observaciones y las notas no están aislados. Al contrario, es justamente la suma de la interpretación de estas informaciones la que posibilita una comprensión más profunda de cada caso estudiado.

Para Stake (1999, p. 69), “los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase”.

Los datos recolectados a través de las distintas técnicas anteriormente mencionadas se sometieron a un proceso de triangulación metodológica:

Para la triangulación de las fuentes de datos observamos si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente. [...] La triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias. (Stake, 1999, p. 98)

La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno. (Ídem, p. 241)



En función de lo anterior, busqué una interrelación directa entre: las informaciones organizadas a partir de la estrategia de tratamiento de la información, los objetivos específicos y todo el marco teórico desarrollado en los capítulos 1, 2 y 3 de esta tesis.

#### **4.4. Consideraciones éticas y negociación del trabajo de campo.**

Como señalan Vázquez y Angulo (2003), el estudio de caso etnográfico crea un espacio social de múltiples relaciones entre quien investiga y los colaboradores en la investigación. Para estos autores, dada la naturaleza de dicha investigación es necesario estar atento en el momento de tomar decisiones, deliberar y elegir desde la fase de planificación, al momento de acceder al espacio del campo de estudio (que puede ser físico o simbólico).

En este sentido, no podemos olvidar, en este proceso de inmersión en la realidad, que no sólo nos “apropiamos” del espacio físico y el espacio simbólico, sino también de las historias de las personas, de memorias individuales y colectivas, de palabras y pensamientos. Como investigadores/as hay que evitar, en todo momento, caer en el colonialismo de los otros -sujetos de la investigación- en pro de satisfacer nuestros intereses personales o intereses confusamente académicos. (Vázquez y Angulo 2003, p. 20)

Cabe destacar que los criterios éticos fundamentales para el trabajo de campo están en consonancia con lo expuesto en el Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona<sup>31</sup>. Además, a lo largo de todas las etapas de la investigación he velado por la rigurosidad ética en el trato de las informaciones y en el diálogo con los colaboradores en la investigación.

En la tabla 11 presento los criterios éticos utilizados en la investigación de campo, en consonancia con Vázquez y Angulo (2003):

---

<sup>31</sup> Para más información sobre el Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona: <http://www.edicions.ub.edu/ficha.aspx?cod=11636>

Tabla 11. Criterios éticos utilizados.

<b>CRITERIO</b>	<b>EXPLICACIÓN</b>
<b>Negociación</b>	Con los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.
<b>Colaboración</b>	Con los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación.
<b>Confidencialidad</b>	Tanto con respecto al anonimato de las informaciones y especialmente con el alumnado, como con respecto a la no utilización de documentos que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.
<b>Imparcialidad</b>	Sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
<b>Equidad</b>	De tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión sobre los informes.
<b>Compromiso con el conocimiento</b>	Cuyo significado es el de asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran regenerando y propiciando los acontecimientos estudiados.

Fuente: Elaboración propia basada en Vázquez y Angulo (2003).

Conforme a lo señalado en la tabla anterior, hay un conjunto de criterios que se corroboran para establecer un diálogo responsable entre el investigador y la sociedad en general. Para Vázquez y Angulo (2003) “la negociación no es una simple rutina o estrategia, es un compromiso” (p. 22).

Siendo así, elaboré un *Termo de Consentimiento Livre e Esclarecido*<sup>32</sup>, que es un documento de negociación y que fue presentado, debatido y firmado por los colaboradores en la investigación. Este documento presenta la información general del estudio como: la institución en que se realiza, título de la investigación, objetivos y el contacto del investigador, además de informaciones específicas de la negociación como la descripción de las etapas desarrolladas y el compromiso ético.

En la tabla 12 presento la síntesis del documento de negociación y sus criterios éticos.

Tabla 12. Síntesis del documento de negociación presentado a cada uno de los colaboradores en la investigación.

<b>INFORMACIÓN ESPECÍFICA</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN ESPECÍFICA Y DE LOS CRITERIOS ÉTICOS</b>
<b>Procedimientos</b>	Se realizarán entrevistas individuales semiestructuradas con docentes, coordinadores, tutores y alumnos de la Licenciatura Educación Física en la modalidad de EaD. Durante las entrevistas la información se registrará digitalmente en formato de audio y estará bajo la responsabilidad del investigador. Los colaboradores en la investigación que acepten participar deberán proporcionar un tiempo (entre 30 min y 90 min) para que se lleve a cabo la entrevista; en este sentido, se intentará ser breve con las entrevistas y buscar un momento y lugar conveniente para los colaboradores. El análisis del proyecto político-pedagógico de esta licenciatura también será parte de los procedimientos de investigación. Además, el investigador estará durante un período de 3 a 5 meses en contacto con el Entorno Virtual de Aprendizaje de la institución de modo que pueda realizar observaciones de carácter pedagógico y académico.

<sup>32</sup> El *Termo de Consentimiento Livre e Esclarecido* es un documento de negociación y está disponible para consulta en el Anexo I.

<p><b>Beneficios</b></p>	<p>Si bien no existen beneficios directos para los colaboradores, la participación en la investigación contribuirá a la consolidación de conocimientos académicos en el área de Educación Física. Al finalizar el estudio, se entregará un informe a la Institución de Educación Superior y a los colaboradores, con la finalidad de ofrecer sugerencias de aspecto cualitativo.</p>
<p><b>Incomodidad y manejo de riesgos</b></p>	<p>Dado que se adoptarán todos los criterios éticos (antes, durante y después de que se lleve a cabo la investigación de campo) y se mantendrá el anonimato del nombre de la Institución de Educación Superior y de los colaboradores, en consecuencia, se minimizará cualquier riesgo de exposición. La presencia de un investigador realizando entrevistas puede traer cierta incomodidad por tratarse de alguien ajeno al entorno institucional. En este sentido, se intentará ser discreto y no interferir en el desarrollo rutinario de las actividades de la institución.</p>
<p><b>Garantías</b></p>	<p>En cualquier etapa del estudio, se permitirá el acceso a los profesionales responsables de la investigación para aclarar cualquier duda. El principal responsable es el Ms. Fernando Dias de Oliveira, investigador de doctorado de la Universidad de Barcelona y podrá ser contactado por el correo electrónico <a href="mailto:fernandodias_oliveira@hotmail.com">fernandodias_oliveira@hotmail.com</a> y por teléfono: +34 695982910. La directora del estudio es la Dra. Juana María Sancho Gil, profesora e investigadora de la Universidad de Barcelona y con la que se podrá contactar por el correo electrónico <a href="mailto:jmsancho@ub.edu">jmsancho@ub.edu</a></p> <p>Se garantizará la libertad de retirar el consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio. El colaborador también tendrá derecho a no contestar preguntas que, por el motivo que sea, le provoquen algún tipo de malestar.</p>

<p><b>Gastos y compensación</b></p>	<p>No se generarán gastos personales para el colaborador en ninguna etapa del estudio. Tampoco habrá compensación financiera relacionada con su participación. Si el colaborador incurriera en algún gasto que se deba a su participación en la investigación, podrá ser reembolsado, si así lo solicitase.</p>
<p><b>Compromiso del investigador</b></p>	<p>Será un compromiso del investigador seguir los principios éticos, manteniendo el anonimato del nombre de la Institución de Educación Superior y de la identidad de los colaboradores, utilizando la información únicamente para fines académico-científicos.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Después de compartir el documento de negociación con los colaboradores, remarqué que esta investigación tiene fines únicamente académicos y científicos, que el investigador y las directoras de la tesis estarían disponibles durante todo el tiempo para aclarar una eventual duda. Así mismo, la institución, los colaboradores y el investigador han firmado el *Termo de Consentimiento Libre e Esclarecido* obteniendo la copia correspondiente cada uno.

Stake (1999), Vázquez y Angulo (2003) y Simons (2011) señalan que, en el proceso de investigación, el consentimiento informado y el compromiso con el conocimiento son fundamentales. Para estos autores las preguntas que el investigador aporta desde el exterior son sustanciales para guiar su acción.

Al debatir sobre la ética en la investigación a través del estudio de caso, Simons (2011) comenta sobre los posibles dilemas éticos que pueden surgir en una investigación cualitativa. La autora señala que el principio fundamental es no hacer daño y comenta sobre la importancia de que el investigador sea riguroso y sensible para guiarse a partir del posicionamiento teórico adoptado y de su juicio ético-profesional.

En esta decisión nos guiaremos por los principios éticos que hayamos adoptado, y por la teoría o las teorías éticas a las que apelamos en lo que se refiere a la forma

de relacionarnos con las personas en la vida social y profesional. Pero, en última instancia, se impone nuestro juicio ético profesional. (Simons, 2011, p. 142)

Todo ese proceso previo de plantear problemas lógicos, en lo que se refiere al trato con los demás, fue fundamental en la construcción de una investigación con una estructura conceptual capaz de dialogar con más claridad sobre la singularidad de la realidad estudiada.

Efectivamente, durante el desarrollo de la investigación todas las interacciones humanas ocurrieron de manera fluida y respetuosa, siempre teniendo como horizonte las aportaciones éticas de la perspectiva teórica adoptada.



## Capítulo 5. El caso de la Institución de Educación Superior A (Privada).

### Introducción

Uno de los desafíos a que se propone este capítulo es dar vida al caso a través de la palabra del otro. Como he mencionado en el capítulo anterior, utilicé una serie de estrategias metodológicas como la observación no participante, el diario de campo, la consulta documental y las entrevistas semiestructuradas para acercarme al contexto de investigación. En ese sentido, se busca de manera pedagógicamente sensible y rigurosa desde el punto de vista científico, ofrecer evidencias de lo que emergió del proceso de investigación.

Inicialmente, realizo una caracterización amplia de la Institución de Educación Superior A (Privada) - que constituye el primer estudio de caso -, mencionando su organización administrativa, espacio que ocupa en el territorio brasileño y su tradición en la oferta de licenciaturas a distancia.

En seguida, hago una descripción del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Licenciatura en Educación Física EaD. Sigo con la presentación de la experiencia como observador no participante en la asignatura titulada *Prática Pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental II, no Ensino médio e Educação de Jovens e Adultos*. Esta etapa de la investigación está basada en la observación, las notas de campo y en los documentos institucionales, ofreciendo elementos para una primera incursión en los procesos pedagógicos.

Finalmente, presento los relatos de las 13 entrevistas semiestructuradas realizadas con la coordinación pedagógica, docentes, tutores y estudiantes vinculados a la mencionada licenciatura, con el fin de conectar hilos y resaltar los aspectos más significativos. Este proceso de entrelazar los relatos es el elemento central de este capítulo y permite observar las recurrencias y tener una visión más profundizada sobre el proceso de formación de docentes de Educación Física a distancia.



### **5.1. Caracterización de la Institución de Educación Superior A (Privada).**

La Institución de Enseña Superior A (Privada) está ubicada en Brasil con sede en el estado de São Paulo (región sudeste del país). Es una institución privada, con personalidad jurídica y ánimo de lucro.

São Paulo es el estado más poblado de Brasil, con cerca de 46 millones de personas<sup>33</sup> y cuya capital São Paulo, es considerada uno de los grandes centros financieros y empresariales de Latinoamérica y uno de los más potentes del mundo<sup>34</sup>. En lo que se refiere a la educación de nivel superior, dicho estado concentra 23% de las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas del país, con un total de 1,6 millones de plazas al año<sup>35</sup> en diversas áreas del conocimiento.

La Institución de Educación Superior A (Privada) que compone este caso, ofrece tanto formación presencial como a distancia y tiene una historia de cerca de 50 años. En lo que se refiere a la educación presencial, la institución ofrece 64 opciones de grado, 35 de posgrado con carácter de especialización, 5 de maestría y 2 de doctorado. Por otra parte, la modalidad EaD tiene 58 opciones de grado y 25 de posgrado con carácter de especialización. Todavía no ofrece maestrías o doctorados a distancia.

Esta institución es una de las universidades pioneras en la oferta de cursos a distancia, con más de 15 años de experiencia en esta modalidad. Su estructura cuenta con dos campus centrales ubicados en São Paulo y cerca de 200 *Polos de Apoio Presencial* en ciudades distribuidas en todos los estados de Brasil. La figura 2 facilita la comprensión geográfica de la ubicación de la institución en el territorio brasileño y su alcance que se extiende en distintas ciudades de los 26 estados que componen la federación.

---

<sup>33</sup> Para más información consultar la página del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp.html>

<sup>34</sup> Según lo publicado en la página del Gobierno del estado de São Paulo: <https://www.casacivil.sp.gov.br/sao-paulo-e-a-21a-maior-economia-do-mundo/>

<sup>35</sup> Según lo publicado en la página del Gobierno del estado de São Paulo: <https://www.investe.sp.gov.br/por-que-sp/mao-de-obra-qualificada/ensino-superior/>

Figura 2. Distribución geográfica de la Institución de Educación Superior A (Privada) en el territorio brasileño.



Fuente: Elaboración propia

La licenciatura en Educación Física en la modalidad EaD, tiene una duración total de 4 años y empezó a ser ofertada hace poco más de una década. Está centrada en la formación del profesorado para actuar en la *Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos* en escuelas públicas y privadas de enseñanza básica. Actualmente cuenta con cerca de 3000 estudiantes oriundos de todos los estados de Brasil, consolidándose como la segunda licenciatura con más inscripciones, quedando apenas por detrás de Pedagogía.

Se trata de una licenciatura impartida totalmente a distancia y, al abonar la inscripción, el alumnado puede acceder al Entorno Virtual de Aprendizaje dónde, en cada módulo (con una duración de 3 meses), tiene acceso al contenido de las asignaturas. Desde el ambiente virtual es posible, entre otras cosas, contactar con el profesorado y los tutores, enviar actividades de evaluación y acceder a una biblioteca digital.

## 5.2. El Entorno Virtual de Aprendizaje.

Esta etapa de la investigación estuvo centrada en la observación no participante del Entorno Virtual de Aprendizaje. Cabe destacar, que esta etapa fue acordada a través del *Termo de Consentimiento Livre e Esclarecido* (anexo I) y que fue firmado y autorizado por la coordinación general de la institución. Eso me permitió acceder a una presentación de los espacios virtuales de manera remota, llevada a cabo por uno de los docentes que colaboran con esta investigación.

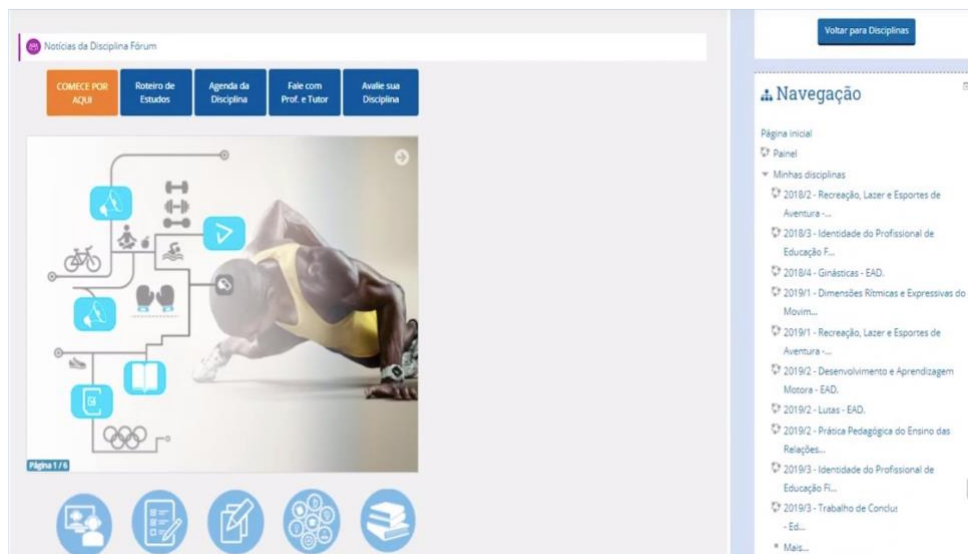
Según lo mencionado el capítulo anterior, esa fue una estrategia inicial de investigación para acercarme a la estructura del caso estudiado y tener una percepción contextualizada de los recursos tecnológicos y los procesos pedagógicos.

El Entorno Virtual de Aprendizaje tiene un diseño intuitivo y con herramientas<sup>36</sup> bien distribuidas desde el punto de vista de la navegación y uso de los recursos. La figura 3 ilustra el entorno virtual de la institución:

Figura 3. Registro de la página inicial del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Institución de Educación Superior A (Privada).

---

<sup>36</sup> Cabe señalar que, una vez finalizada esta presentación inicial, a lo largo de los próximos apartados, me centraré en los procesos pedagógicos relacionados con cada una de las herramientas mencionadas.

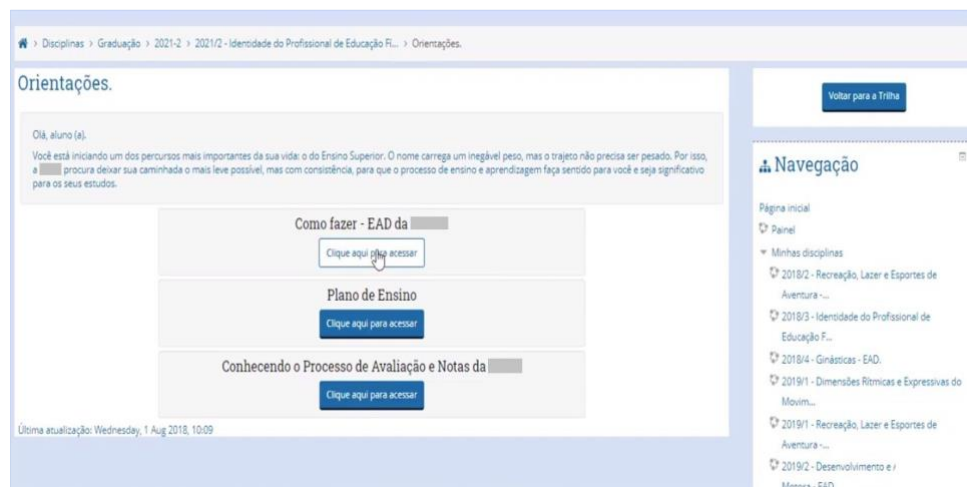


Fuente: Institución investigada.

Como se aprecia en la figura 3, en la parte superior hay un enlace para acceder a las *Notícias da Disciplina - Fórum*. Justo debajo hay 5 iconos titulados: *Comece aqui*; *Roteiro de Estudos*; *Agenda da disciplina*; *Fale com o Prof. e Tutor*; *Avalie sua disciplina* que son fundamentales para que el alumnado interactúe y desarrolle sus estudios. En el centro y a la izquierda el estudiantado tiene acceso a la *Trilha do Conhecimento* que consiste en una secuencia de caminos virtuales con textos y videos. Al completar cada camino, hay que contestar a un *quiz* con 5 preguntas, de las que es necesario acertar al menos 3 para pasar a la siguiente pantalla. El número de pantallas puede cambiar en cada asignatura, llegando hasta 7. En la parte inferior hay otros 5 iconos que posibilitan acceder, respectivamente a los espacios virtuales: *Aulas síncronas*; *Avaliação Contínua (AVC)*; *Avaliação Integrativa (AVI)*; *Eixo Disciplinar*; *Material de Apoio*. Finalmente, a la derecha está el icono de *Navegação*, donde es posible acceder a las asignaturas realizadas a cada módulo.

La figura 4 ilustra los demás recursos disponibles para el alumnado en el Entorno Virtual de Aprendizaje y que se relacionan con las orientaciones de la institución para cada nuevo módulo.

Figura 4. Registro de la portada que contiene las orientaciones presentes en el Entorno Virtual de Aprendizaje de la Institución de Educación Superior A (Privada).



Fuente: Institución investigada.

Como se aprecia en la figura 4, el espacio virtual comienza con un párrafo de introducción sobre cómo ser un estudiante de Enseñanza Superior Virtual. En el centro de la pantalla se pueden observar 3 iconos que permiten acceder a: *Como fazer - EaD*; *Plano de Ensino*; *Conhecendo o Processo de Avaliação e Notas*. A la derecha está el icono de *Navegação*.

Observar el Entorno Virtual de Aprendizaje, en el cual el alumnado pasa 4 años inmerso, fue, sin duda, una estrategia de investigación relevante, ya que me abrió un universo de informaciones que trasciende los documentos oficiales. De esta manera fue posible, incluso, realizar las entrevistas semiestructuradas con los colaboradores en la investigación de manera más situada y con un conocimiento previo.

Finalizada esa presentación del Entorno Virtual de Aprendizaje, a continuación, me refiero a las sesiones síncronas de la asignatura en la que participé como observador.

### 5.2.1. El desarrollo de la asignatura: *Prática Pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos*.

La decisión metodológica de ser un observador no participante de las actividades desarrolladas en una asignatura también se convirtió en una forma empática de

comprender, desde muy cerca, la práctica pedagógica de la docente responsable, pero sin intervenir en el desarrollo de las clases. También soy docente y tenía como condición ética fundamental al hablar con otra docente el respeto por su trabajo, sin juzgar las acciones pedagógicas.

Como he señalado, la licenciatura en Educación Física tiene una duración de 4 años y está organizada en 12 módulos. La asignatura titulada: *Prática Pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos*, tiene una duración de 3 meses y fue ideada por una docente denominada *conteudista*, que no es la misma que imparte las clases. La docente *conteudista* fue contratada por la Institución A (Privada) para elaborar las bases teóricas de la asignatura, que sirven de eje de orientación tanto para la docente que imparten las clases, como para la elaboración del contenido presente en el Entorno Virtual de Aprendizaje.

A lo largo de la licenciatura el alumnado pasa la mayor parte del tiempo estudiando de manera asíncrona y realizando la *Trilha do Conhecimento* que, como antes mencionaba, son los caminos presentes en el Entorno Virtual de Aprendizaje.

En lo que concierne a la parte síncrona, en esa asignatura se realizaron 3 encuentros de 50 minutos con la docente responsable. Estos encuentros se denominan *web conferencias* y tienen lugar a través del Entorno Virtual de Aprendizaje. Para iniciar las clases síncronas, la docente y el alumnado acceden al icono de *Aulas síncronas* (figura 3). La docente imparte sus clases desde el campus central de la institución y cuenta con el apoyo de un equipo audiovisual. Además, hay un tutor a distancia que contribuye continuamente a los procesos educativos<sup>37</sup>.

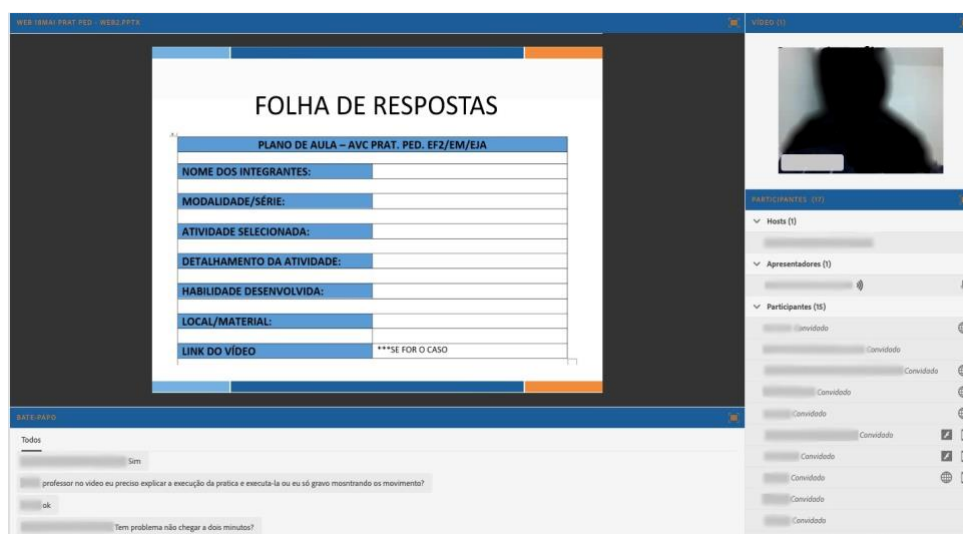
La docente tiene acceso a los recursos de audio y video, de modo que mantiene su cámara abierta y hace uso de diapositivas. Por otra parte, el alumnado no tiene acceso a recursos

---

<sup>37</sup> En los apartados 5.3.1, 5.3.2 y 5.3.3 de este capítulo describo, a partir de los relatos personales de los profesionales, cómo se desarrolla cada web conferencia y las atribuciones de docentes y tutores en el proceso educativo.

de audio y video, pudiendo interactuar únicamente a través de mensajes de texto en el *chat*. La figura 5 ejemplifica la organización de la clase síncrona impartida por la docente.

Figura 5. Registro de la primera clase síncrona de la asignatura: *Prática Pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos*.



Fuente: Institución investigada.

Como se puede apreciar en la figura 5, en el centro está la diapositiva compartida, en la parte superior derecha está la imagen de la docente, debajo de ella la lista de los nombres de los estudiantes participantes y en la parte inferior los mensajes del chat – ambos ocultados debido a las cuestiones éticas ya mencionadas.

De los cerca de 300 estudiantes inscritos, en esta asignatura hubo una asistencia de aproximadamente 15 estudiantes durante la primera clase síncrona. Las clases son grabadas y, al final de cada encuentro, el alumnado puede acceder a un repositorio de grabaciones. Este primer encuentro estuvo centrado, sobre todo, en presentar los criterios de evaluación. En el segundo encuentro, cerca de 5 estudiantes participaron en la clase, que estuvo centrada en presentar ejemplos de posibilidades de utilización de distintos elementos de la cultura corporal a lo largo de las etapas de la educación básica.

Finalmente, el tercer encuentro, con una asistencia 3 estudiantes, abordó algunas teorías de aprendizaje enfocadas a las metodologías activas.

La evaluación de la asignatura tuvo lugar a través de: *Avaliação Continuada (AVC)*, *Avaliação Integrativa (AVI)* e *Avaliação Global (AVG)*, que tienen lugar digitalmente.

En lo que concierne a los tres tipos de evaluaciones, cabe mencionar que la AVC es elaborada por el docente responsable de la asignatura. En la asignatura en cuestión, el alumnado tuvo que elaborar un plan de clase y producir un video de hasta 5 minutos exponiendo verbalmente y mostrando gestualmente una situación en un aula. La docente elaboró una tabla de criterios que – al igual que en otras asignaturas - fue compartida con el tutor que tiene la atribución de corregir y poner las notas en el sistema. La AVI está compuesta por dos cuestiones abiertas que demandan respuestas escritas y queda también a cargo de los tutores corregir y poner la nota en el sistema. Finalmente, la AVG se trata de una evaluación en forma de tests de respuesta única que son corregidos electrónicamente por el sistema.

Cabe resaltar que la AVC y la AVI fueron elaboradas por la docente, pero quien corrige y pone las notas en el sistema son los tutores. O sea, el profesorado no participa directamente de la corrección de las evaluaciones elaboradas por ellos. La calificación final de cada estudiante consiste en el promedio de las dos notas más altas. La nota más baja es descartada. Para ser aprobado, el alumnado debe obtener como mínimo la calificación 6.

Cabe señalar que mi actuación como observador no participante tuvo lugar en el Entorno Virtual de Aprendizaje y en las 3 clases síncronas realizadas.

Los temas relevantes en el proceso educativo mencionados en la descripción anterior serán profundizados y debatidos en los próximos apartados, a partir del proceso de entrelazamiento de los relatos del profesorado, tutores y estudiantes que participaron de las entrevistas semiestructuradas y de los aportes del marco teórico de referencia.



### 5.3. Conectando hilos: entrelazando los relatos de los participantes en la investigación.

Como he mencionado, participaron de las entrevistas semiestructuradas 13 personas de la Institución de Educación Superior A (Privada), siendo: 1 representante de la coordinación pedagógica, 5 docentes, 3 tutores y 4 estudiantes. En la tabla 13 aparecen los nombres ficticios de los colaboradores de esta investigación

Tabla 13. Participantes de las entrevistas semiestructuradas en la Institución de Educación Superior A (Privada) y sus respectivos nombres ficticios.

<b>Institución de Educación Superior A (Privada)</b>		
<b>Participantes de las entrevistas</b>	<b>Función</b>	<b>Nombre ficticio/apodo</b>
	Coordinación pedagógica	i. Cervantes
	Docentes	ii. Allende
		iii. Márquez
		iv. Martí
		v. Paz
		vi. Neruda
	Tutores	vii. Mistral
		viii. Lorca
		ix. Benedetti
	Estudiantado	x. Nettel
		xi. Borges
		xii. Cortázar
xiii. Llosa		
<b>Total: 13 participantes</b>		

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de mantener el anonimato de los colaboradores en la investigación, considerando las cuestiones éticas y el *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, decidí utilizar nombres ficticios en los extractos seleccionados de las transcripciones.

Los nombres ficticios atribuidos a los participantes aluden a los grandes escritores de la literatura latinoamericana y española, con obras publicadas principalmente en español. Esta elección está relacionada con la importancia de la comprensión de los docentes - y demás personas implicadas en el contexto educativo - como autores de su práctica pedagógica.

Tal concepción se aproxima a la propuesta de Giroux (1997), que plantea la necesidad de repensar y reestructurar la actividad pedagógica, para concebir a los docentes - y en el contexto de esta investigación, a la coordinación, tutores y estudiantes - como intelectuales transformadores, como se discutió en el Capítulo 3.

Las entrevistas tuvieron lugar tanto de manera virtual, a través de la herramienta *Google Meet*, cómo de forma presencial, en el lugar más conveniente para cada entrevistado. El promedio de tiempo de las entrevistas fue de 1:30h y las conversaciones fueron grabadas en un dispositivo de audio, tal como se describió en el capítulo anterior. En total, son cerca de 19h de conversaciones con los participantes. Después de las entrevistas, realicé la transcripción de cada relato de los participantes, lo que representa un total de 337 páginas disponibles en el Anexo IV.

Soy consciente de la extensión del trabajo de campo y de que la cantidad de informaciones recopiladas es amplia. Eso fue una decisión personal, tomada para ir un poco más allá de lo inmediato, incluso porque, como docente e investigador, percibo que en la actividad profesional faltan espacios de conversación y que frecuentemente las interacciones están limitadas a un corto periodo de tiempo. Además, restringir el tiempo de conversación o hacer una pregunta de manera inmediata puede a veces inhibir una respuesta más elaborada, lo que no fue una preocupación en el proceso de investigación, dado que se acordó previamente el mejor horario y lugar para ambos.

Como he mencionado, la cercanía establecida con los participantes en las entrevistas fue fundamental para establecer una relación de confianza. Eso fue determinante para el transcurso de las entrevistas. El entusiasmo de los entrevistados y mi expectativa como investigador nos llevaban a creer que ambos estábamos involucrados y afectados por la experiencia vivida (Larrosa, 2017), dado que los participantes rescataron diversos recuerdos que mantenían guardados en sus memorias y, a veces, se emocionaron al comentar sus trayectorias de vida en el campo de la educación. Como señalan Vázquez y Angulo (2003), el estudio de caso etnográfico genera un espacio social de múltiples relaciones entre quien investiga y los participantes de la investigación.

El tratamiento de las informaciones recopiladas implicó una reducción cuidadosa de todas las transcripciones que contienen los relatos de los participantes en las entrevistas, con el fin de realizar un análisis temático del discurso. Este proceso se dio a través de la creación de categorías de análisis centradas en el Modelo Mixto que, según Laville y Dione (1999), permite definir a priori algunas categorías, sin dejar de considerar categorías emergentes.

A partir de la triangulación mencionada por Stake (1999), elaboré diferentes conjuntos de informaciones con un sentido interno congruente, las informaciones que tenían un contexto similar se agruparon con lo similar, las que tenían un contexto dispar fueran organizadas en un grupo distinto.

A partir de la contabilizar los temas centrales nombré cada categoría de análisis, recogiendo el contenido que el texto sugería. Esto me permitió reconocer las principales temáticas tratadas por los colaboradores en las entrevistas. El mismo proceso fue utilizado para nombrar las subcategorías más frecuentes y relevantes.

La tabla 14 permite observar los conjuntos de categorías y subcategorías que componen el análisis de las informaciones recopiladas durante las entrevistas.

Tabla 14. Categorías y subcategorías del análisis de las informaciones de la investigación de campo en la Institución de Educación Superior A (Privada).

<b>Institución de Educación Superior A (Privada)</b>	
<b>Categorías de análisis</b>	<b>Subcategorías de análisis</b>
1. Universidad y sociedad.	a) Función social de la universidad. b) Proyección/alcance de la institución. c) Noción de Educación Física. d) Ámbito privado – contexto neoliberal.
2. Espacios de formación y sujetos implicados.	a) Entorno Virtual de Aprendizaje. b) Estudiantes por módulo. c) Encuentros y formas de interacción. d) Diversidad en el currículo. e) Tutores. f) Evaluación. g) Foros. h) Polo de apoyo presencial. i) Prácticas.
3. El afecto en las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías.	a) Relación del profesorado con el alumnado. b) Relación de los tutores con el profesorado. c) Relación del profesorado y tutores con la coordinación. d) Relación entre el alumnado.

Fuente: Elaboración propia

Los siguientes apartados profundizan en la discusión acerca de las categorías: 1. Universidad y sociedad; 2. Espacios de formación y sujetos implicados; 3. El afecto en las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías, además de sus respectivas subcategorías (tabla 14). La primera categoría aborda la función social de la universidad, la noción de Educación Física, la presencia de la institución en el territorio brasileño y los desafíos de una universidad privada en el contexto neoliberal. La segunda posee gran centralidad en lo que se refiere a la comprensión de los espacios de formación y los sujetos implicados, especialmente sobre espacio físico, virtual, el alumnado, los procesos de aprendizaje y la evaluación. La tercera aborda el afecto en las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías, posibilitando reflexiones sobre las interacciones entre la coordinación, docentes, tutores y estudiantes.

### **5.3.1. Significaciones de los relatos: la función social de la universidad, la noción de Educación Física y los desafíos de una institución privada en el contexto neoliberal.**

Los resultados de la investigación de campo relacionados con la categoría Universidad y Sociedad se subdividen (tabla 14) en 4 subcategorías: a) Función social de la universidad. b) Proyección/alcance de la institución. c) Noción de Educación Física. d) Ámbito privado - contexto neoliberal.

Esta etapa de la investigación busca dar vida al caso estudiado a través de la palabra de los participantes. Este proceso se basa en las transcripciones y análisis de las entrevistas semiestructuradas (anexo IV). En ese camino hice un entrelazamiento del relato de los participantes - coordinación pedagógica, docentes, tutores y alumnado - y del marco teórico de los capítulos anteriores, con el fin de ampliar la comprensión de los discursos y generar nuevas discusiones.

En lo que se refiere al interrogante sobre la comprensión de los sujetos de investigación sobre la subcategoría de la función social de la universidad, se puede destacar:

Dentro da universidade, eu acredito que a gente ainda está engatinhando em relação a essa conexão comunidade-universidade, em relação a essa troca: o que a universidade pode oferecer para a comunidade? o que a comunidade pode oferecer para a comunidade? Eu acho que, no mundo ideal, essas parcerias deveriam ser muito mais fortes e eficientes [...] Eu gostaria que a universidade estivesse mais aberta para a comunidade nesse sentido, principalmente para as escolas (Docente Allende, Anexo IV, p. 41)

El fragmento evidencia una percepción relevante por parte del docente entrevistado en lo que concierne a la función social de la universidad, una vez que resalta la importancia de que la relación entre la universidad y las escuelas de enseñanza básica sea más cercana. Esta reflexión coincide con lo discutido en el Capítulo 3, en el que abordé algunas de las contradicciones en la relación entre la universidad, la política educativa y la práctica docente.

Según Muñoz-Repiso (2010), durante mucho tiempo los investigadores han mirado a los docentes con recelo, como teóricos que desconocen por completo la realidad del aula y, por otra parte, los investigadores de las universidades han culpado del inmovilismo de la educación a los docentes de la escuela básica. Según la misma autora, el punto crucial de esta temática “es romper la frontera, provocar el cambio de cultura, suscitar la motivación para que los profesores utilicen la investigación educativa, la valoren, la incorporen a su vida profesional como usuarios-productores” y, por otra parte, resulta relevante que “los investigadores reconozcan el saber generado a partir de la práctica y se apoyen en él” (p. 211). Además, se añade a ese contexto la importancia de que las políticas educativas posibiliten un acercamiento entre la universidad y la escuela básica de manera más colaborativa.

Otro aspecto señalado por los docentes, y que coincide con lo anterior, es la importancia de que la universidad, además de estar centrada en la enseñanza, aumente las actividades de investigación y extensión, lo que generaría un acercamiento con la comunidad interna y externa. Según los docentes entrevistados:

Eu tenho dois grandes compromissos com essa instituição de ensino superior, com o ensino (que é o momento em que estou com os alunos), a pesquisa e a extensão (que é o serviço que a instituição oferece fora). Pensando nessa perspectiva do ensino - que não exclui a extensão (que também é formação) e a própria pesquisa, que são dimensões que estão sempre interligadas e são pilares que compõem o ensino superior), que tipo de formação eu estou proporcionando para ele? Ele vai sair da instituição com o que as disciplinas lhes proporcionaram. Ele não fez extensão e pesquisa. A única pesquisa foi o trabalho de conclusão de curso. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 167)

El fragmento anterior evidencia la importancia de la existencia de actividades de investigación y extensión, con el fin de posibilitar una formación más amplia a los estudiantes. En el caso estudiado existen pocos grupos de investigación o proyectos de extensión que, en general, parten de la iniciativa individual de algunos docentes, estando

limitados a un pequeño número de estudiantes. Las excepciones son dos eventos en línea que movilizan a muchos estudiantes, en uno de los cuales el alumnado comparte sus videos producidos previamente en la asignatura *Dimensões Rítmicas e Expressivas do Movimento Humano* y en el otro hay conferencias en un evento titulado *Semana de Educação Física*. En general, el contexto de la institución investigada indica que la enseñanza es el aspecto preponderante de la tríada enseñanza, investigación y extensión.

La totalidad del profesorado entrevistado percibe la relevancia social de la universidad, pero sus relatos también evidencian una preocupación acerca de los intereses del mercado que pueden estar presentes en el contexto en el que trabajan o en su experiencia laboral previa en otras universidades privadas.

O curso de graduação tem uma função social incrível na vida daquele indivíduo e daquela família, e da sociedade também. Está havendo uma inversão de valores: o mercado está fluindo de uma maneira que desrespeita isso e até a nossa atuação docente (Docente Márquez, Anexo IV, p. 67)

E, hoje em dia, estou em duas universidades e uma delas caracteriza isso, e não estão preocupadas com isso (qualidade do ensino), apenas com a capitalização. Se o aluno passar, passar por lá, deixar o seu dinheiro, não importa como ele está sendo formado ou não. Entendeu? Antes, era muito melhor. Hoje, o pessoal pensa muito mais no... dinheiro. (Docente Paz, Anexo IV, p. 126)

Para la mayoría de los colaboradores en la investigación hay una doble percepción: mientras que la influencia del sesgo económico es preponderante y tiene impactos negativos, hay un pensamiento positivo frecuente en sus relatos ya que todos afirmaron que la Educación a Distancia cumple una función social fundamental, sobre todo en localidades en las que existen pocas universidades públicas o privadas.

Eu gosto dessa estrutura da EaD. Eu acho bastante eficiente dentro de um cenário de poucas possibilidades. A gente tem alunos do Brasil inteiro, de cidades que não têm nenhuma universidade. Acredito que ter um polo para se trabalhar à distância

dessa maneira amplia as possibilidades de formação de várias pessoas e supre a necessidade da educação pública não chegar nesses lugares. Voltando naquele papel social, isso acaba complementando, de certa forma, alguma lacuna social. (Docente Allende, Anexo IV, p. 44)

Este pensamiento coincide con lo aportado por García Aretio et al. (2007) al mencionar que la Educación a Distancia posibilita el aprendizaje individual o en grupo sin la necesidad de los tradicionales espacios educativos, facilitando el acceso a distintas formas de educación sistematizada. En el caso estudiado, la institución acoge a más de 3000 estudiantes provenientes de todos los estados de Brasil.

En relación con esta característica, emerge la subcategoría de análisis titulada Proyección/alcance de la institución.

Al ser interrogado sobre el proceso de apertura de nuevas unidades, el coordinador menciona que hay dos campus centrales ubicados en la ciudad de São Paulo, pero que todas las demás unidades existentes en el territorio brasileño<sup>38</sup> son franquicias. Además, mencionó que el alcance actual de la licenciatura en Educación Física a distancia en el territorio brasileño es de aproximadamente 200 polos<sup>39</sup>, con posibilidades de expansión a 500 unidades.

---

<sup>38</sup> Cabe señalar que la figura 2 facilita la comprensión de la presencia geográfica de la Institución de Educación Superior A (Privada) en el territorio brasileño.

<sup>39</sup> Según el Ministerio de Educación de Brasil el polo de apoyo presencial es el lugar debidamente acreditado para el desarrollo descentralizado de actividades pedagógicas y administrativas relacionadas con los cursos de formación ofrecidos a distancia. Es en este espacio físico que el alumnado tendrá actividades de tutoría presencial, biblioteca, laboratorios, web conferencias, evaluación (pruebas, exámenes, etc.) y podrá utilizar toda la infraestructura tecnológica para contactar con la Institución de Educación Superior y los participantes del respectivo proceso de formación. Para más información acceder al portal del Gobierno Federal:

<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12824-o-que-e-um-polo-de-educacao-a-distancia>



Então, hoje, nós temos mais de duzentos polos com Educação Física. Os polos, no geral, passaram de trezentos. Acho que tá chegando a quatrocentos polos, do limite de quinhentos que nós temos por conta da nota do MEC. (Coordinador Cervantes, Anexo IV, p. 13)

Hoje, nós temos 60% dos nossos polos concentrados no Norte e Nordeste. Tá aí a nossa contribuição para a Educação Física que é lá... Não tem tanta universidade, tanto quanto... aqui, nós temos uma faculdade de Educação Física a cada esquina. O Campus mesmo. Não é nem polo, é campus. Não é? Lá, no Nordeste, não tem tantos campus. Tem as federais, em alguns cantos. Se nós temos alunos que viajam 80 quilômetros pra fazer uma prova presencial no polo de apoio, imagina se ele fosse cursar em uma federal? Ele não ia estudar. Aí, eu volto lá pro meu capacete. O que é melhor: você não estudar, fazer a sua prática de acordo com o que você aprendeu, com o que você viu. (Coordinador Cervantes, Anexo IV, p. 17)

Nada pertence. A única coisa que pertence à IES-A são os campi. [...] eles são franquias. Eles (os polos) não pertencem à IES-A. É uma franquia que você compra (adquire) e eles falam os requisitos necessários e... Por exemplo, se você quiser abrir um polo da IES-A numa sala comercial, você pode. Eu não preciso ter quadra, campo, laboratório, nada disso. Eu preciso ter uma sala, ter um X de equipamento para que o aluno vá lá. [...] Um coordenador, que normalmente é o mantenedor do polo, e uma secretária. É tudo o que eu preciso pra ter um polo na IES-A. Então, é... você cumprindo com isso, você abre um polo da IES-A. (Coordinador Cervantes, Anexo IV, p. 21)

Entre los aspectos destacados en los fragmentos, se puede reconocer que el coordinador muestra una profunda comprensión del alcance de la institución en el territorio brasileño. Cabe resaltar que, a pesar de que los dos campus centrales de la institución estén ubicados en la ciudad de São Paulo (región sudeste), más de la mitad de los estudiantes provienen de la región norte y nordeste de Brasil, lo que evidencia el alcance de la institución y la complejidad de ofrecer el mismo tipo de formación en un contexto amplio y diverso como el territorio brasileño.

Otro aspecto relevante son los polos presenciales que, como mencionó el coordinador, pueden ser adquiridos como franquicias. Como relata el entrevistado, no hay la obligatoriedad de que los polos tengan una estructura física como una cancha, campo de deportes, aulas o laboratorios, siendo necesario tan solo una persona responsable de la coordinación local, otra de la secretaría y espacios con una estructura informática básica.

Respecto a la presencia de esta universidad en el territorio brasileño, se ha podido evidenciar que el mismo Proyecto Político de Curso se ofrece de manera idéntica a todo el alumnado inscrito.

Isso é um grande problema quando “o cara” tá lá no Norte, no Nordeste... (outras regiões) porque eles têm outra linha de trabalho na escola. Mas... foi essa opção que nós fizemos, por uma Educação Física mais atual pra essas discussões aí. (Coordinador Cervantes, Anexo IV, p. 11)

Infelizmente, o PPC, ele também passa a ser... muito generalista. A gente tem que mostrar para o MEC, dentro deste PPC, que ele... a gente está atento a essa diversidade, não é? (Coordinador Cervantes, Anexo IV, p. 17)

Como mencionó el coordinador pedagógico, muchos estudiantes se ubican en diferentes regiones del país que, posiblemente, tienen otras líneas de trabajo de la Educación Física en la escuela. Aunque dice ser consciente de la diversidad, la opción de la institución es ofrecer un curso generalista.

La idea de un curso generalista conlleva una homogeneización del currículo de manera que la diversidad existente en un país con dimensiones continentales, acaba siendo reducida a una Propuesta Curricular que no logra adaptarse mínimamente a las distintas realidades. Según Gimeno Sacristán (1991), “El repertorio de esquemas prácticos es reducido, dada la homogeneidad del sistema, la formación del profesorado, de los medios y de las condiciones” (p. 15) y resalta que “por ello, no es extraño encontrarse modelos

de comportamiento docente basados más en la práctica de tareas homogéneas para todo el grupo de alumnos en una clase y de realización simultánea para todos a la vez” (p. 45).

Según Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2020), es necesario avanzar hacia la superación del esquema homogeneizador de la mayoría de las visiones sobre el currículo. Para estos autores el “currículo no es el proceso de planificación de la enseñanza, sino la trama de relaciones que se organiza de manera rizomática en la vida del aula” (p. 1063). En ese sentido, el currículo pasa a ser concebido como un espacio de relaciones y lo cotidiano en el aula se constituye a partir de diversificadas experiencias que posibilitan modos de aprender. Al asumir esta concepción, “aprender no es solo un proceso cognitivo y textual, sino también performativo, experiencial, afectivo y relacional” (p. 1064).

En lo que concierne a las atribuciones del coordinador pedagógico, Cervantes es una de las personas responsables de la gestión del curso, pero no actúa directamente en la negociación y apertura de un nuevo polo. En ese proceso de expansión de polos, el coordinador apenas orienta la implementación de la licenciatura estando a distancia. A partir de su relato, y de la escucha atenta de las demás entrevistas, se puede percibir que el coordinador de la universidad tiene un gran compromiso con su trabajo. Además, cabe destacar que el conjunto de docentes mencionó que la posición de liderazgo y la amabilidad del gestor son fundamentales para el buen ambiente profesional. Todos los docentes han mencionado estar satisfechos con el equipo gestor.

En lo que concierne a la subcategoría Noción de Educación Física se puede percibir que los docentes tienen una dilatada formación y experiencia en el área de Educación Física. Así mismo, la variedad de trayectorias de vida profesional también se refleja en las distintas concepciones de Educación Física que evidencian sus relatos:

Eu gosto muito de trabalhar com a cultura corporal de movimento. Acho que, nesse cenário atual, é um dos mais interessantes de se trabalhar, porque você tem essa diversidade de habilidades a serem desenvolvidas, de conteúdos a serem trabalhados. Eu gosto muito de trabalhar nessa linha de cultura corporal. Eu tenho a seguinte opinião: o papel da educação física como disciplina, desde o papel

social até o papel formativo, é criar hábitos. Na medida do possível, acredito que as aulas de educação física precisam abrir esse olhar para os alunos de possibilidades para que eles tenham essas experiências e, quem sabe, criar hábitos em determinadas situações. (Docente Allende, Anexo IV, p. 40)

Então, eu utilizo essa abordagem mais ampla. A gente acaba usando um pouco de cada abordagem para se aproximar do aluno. Tem alunos e turmas que têm característica “x”, “y” e “z” e a gente precisa se ajustar a eles, de maneira que privilegia vários conteúdos, várias aprendizagens que estão conversando com a Educação Física e não só aquilo com que eles estão acostumados (vôlei, handebol, futebol e basquete). (Docente Márquez, Anexo IV, p. 64)

A perspectiva que eu tenho desse material é que ele é generalista. A gente está trabalhando dentro da escola, a gente tem toda a parte educacional dentro desse documento, mas que também respeita o direcionamento do MEC. Então, também existem alguns pontos que tratam de saúde dentro do documento. [...] Ele fala de saúde, de esporte, da parte prática. Ele trabalha um pouco de tudo. (Docente Márquez, Anexo IV, p. 73)

[...] nós somos uma área muito mais da saúde, ali voltada, na IES-A, muito mais pra área da saúde, e os meus companheiros lá, eles batem firme nas outras partes. Por que eu tenho esta visão? Porque nós temos a mesma grade do presencial no EaD. (Docente Paz, Anexo IV, p. 129)

Nós tentamos trazer a realidade da escola e relacionar com as fundamentações com as quais nós escolhemos para compor esta reflexão e tem esta questão das abordagens. Como eu sou bem tendencioso, eu puxei para o meu lado. Quando eu falo da educação nos anos iniciais e na educação infantil, eu trago uma reflexão a partir de um artigo, por exemplo. Muito do material que nós temos trabalhado se orienta pela psicomotricidade. Eu não sei se, por uma preferência pessoal, eu consigo ver essa ideia da psicomotricidade. Eu assumi isso, desculpa... (Docente Neruda, Anexo IV, p. 173)

A través de los relatos y significaciones de los docentes es posible percibir que tienen una noción diversificada de Educación Física. Esta diversidad también es una característica propia del área de Educación Física que cambió considerablemente, sobre todo en los últimos 30 años. Durante este período, el componente curricular va superando paulatinamente el sesgo reduccionista y meramente técnico que, durante mucho tiempo, permeó el área y transita hacia la propuesta de reflexiones y prácticas pedagógicas comprometidas con las funciones sociales de la escuela (Neira y Nunes, 2009; Eto y Neira, 2017; Oliveira y Maldonado, 2018; Philpot et al., 2019).

Según Eto y Neira (2017), son muchas las propuestas de Educación Física que han ganado visibilidad en las últimas dos décadas, pero las teorías tradicionales y críticas disfrutaban de una hegemonía en el campo educativo. Para estos autores, las teorías poscríticas todavía buscan espacio para que su voz sea escuchada.

Tanto la observación no participante en la asignatura antes analizada como los relatos de los 5 docentes entrevistados ponen de manifiesto el intento personal de imprimir una visión humanizada en los procesos pedagógicos de esta licenciatura a distancia. Además, se puede percibir un gran afecto por parte del profesorado por su profesión, expresado de manera continua a lo largo de las entrevistas.

En este contexto emerge la subcategoría titulada *Ámbito privado* – contexto neoliberal que es central para comprender el actual escenario de la educación a distancia en el caso estudiado.

Mas, dentro de uma estrutura privada, a gente precisa gerar esses resultados. Pelo menos na minha opinião, não é uma cobrança muito incisiva ("você ganha isso, se você fizer isso"; "você perde isso, se você fizer isso"). Não é desta forma, mas, em contrapartida, eu vejo que o mercado não está mais aberto para o professor só dá aula. Eu acho que, pelo menos nessa realidade, a gente está entrando em um ritmo em que você precisa cumprir o seu papel básico como professor, mas também precisa pensar em estratégias de extensão, de pesquisa, e, aos poucos, a

valorização vem junto com os resultados. Eu tenho visto que o professor que dá uma excelente aula, e somente isso, talvez não seja suficiente nesse cenário privado (Docente Allende, Anexo IV, p. 58)

Existe essa preocupação hoje? É claro que existe, mas, ao mesmo tempo, existem limitações que não existiam antes. Por exemplo: esses grandes conglomerados, que vão comprando aqui e ali, estabelecem uma coisa muito engessada. A atuação do corpo docente, que é fundamentalmente pedagógica, se tornou um pouco administrativa e, às vezes, até marqueteira. No meu olhar docente, isso me incomoda muito porque eu acho que a gente poderia avançar mais na parte pedagógica se a gente tivesse a autonomia que a gente tinha antes. (Docente Márquez, Anexo IV, p. 67)

Os alunos de hoje não percebem isso. Porquê? Porque eles não têm algo comparativo. Para eles, a graduação é aquilo. [...] quando esses conglomerados chegam com um padrão “x”, “y”, “z”, é bom porque eles vão ter um padrão, uma organização, uma "qualidade" similar, mas, ao mesmo tempo, eles precisam ter uma liberdade pedagógica para atender aquela região. Não dá para colocar todo mundo dentro do mesmo balaio e falar que é igual. Pedagogicamente falando, e até pensando na atuação docente, a gente precisa ter liberdade para enxergar o entorno e enxergar o aluno e agir dentro das especificidades desse público em relação a determinado conteúdo. (Docente Márquez, Anexo IV, pp. 70-71)

El escenario presentado, a partir de las voces de los participantes, lleva a una conexión directa con lo abordado en el marco teórico de los Capítulos 2 y 3, cuándo discutí la expansión de la educación a distancia y las raíces neoliberales en el contexto educativo brasileño.

Tal como reflejan los fragmentos anteriores, el profesorado manifiesta, de distintas maneras, una preocupación por la perspectiva del mercado en la que las universidades privadas frecuentemente están involucradas. En ese contexto, se prioriza la expansión del

número de inscripciones con el fin de ampliar el lucro, de modo que la calidad de la formación a veces deja de ser una prioridad.

Rescatando lo abordado en el Capítulo 2, Arruda y Arruda (2015) mencionan la importancia de que, en el proceso de expansión de plazas en el ámbito de la Educación a Distancia, se garantice la buena calidad de la formación del alumnado. En el mismo sentido, Barreto (2003) y Pesce (2007) señalan que el aspecto de la democratización del acceso a la educación superior es de gran valor social y que, a la vez, resulta fundamental asegurar una formación crítica, problematizadora y emancipadora.

Las ideas presentes en los fragmentos anteriores llevan a reflexiones que dialogan también con lo debatido en el Capítulo 3, ya que ambas revelan un desajuste entre el sesgo económico y el pedagógico. Un punto central de esas reflexiones - desde una perspectiva macro - es la necesidad de superar la idea de que el mercado puede autorregularse, produciendo un contexto favorable y espontáneo en la oferta de formación de calidad.

Cabe rescatar lo advertido por Laval y Dardot (2015), que argumentan que no es factible esperar una conciencia espontánea del mercado, sino de que resulta crucial que el Estado produzca y garantice unas condiciones que satisfagan el interés colectivo, a través de un marco jurídico cuidadosamente elaborado. Para estos autores “corresponde al Estado producir una adaptación permanente de estos marcos sociales mediante una política específica” (p. 109) y que “un ordenamiento de competencia verdadera, justa, leal, flexible, en su funcionamiento, no puede funcionar sin un marco moral y jurídico bien concebido, sin una vigilancia constante de las condiciones” (p. 113).

Por último, estos autores evidencian que son múltiples las contradicciones del capitalismo neoliberal, pero que “a nosotros corresponde permitir que se abra camino a un nuevo sentido de lo posible” (p. 409), con otros horizontes.

Otra importante reflexión - pero ahora desde una perspectiva micro - es la preocupación manifestada por el profesorado en lo que concierne a la autonomía para realizar las prácticas educativas. Cabe señalar que la estandarización de la educación reduce la

libertad pedagógica y se distancia de una práctica docente de perspectiva autoral, como nos advierte Giroux (1997). Según este autor, frecuentemente, estos profesionales están reducidos a la tarea de implementar programas curriculares y el simple rol de ejecutar contenidos y procedimientos de instrucción predeterminados.

Dado ese contexto, seguimos el hilo para acercarnos a la percepción del profesorado sobre la autonomía:

Com essas mudanças, existem grupos (educacionais) que têm um plano de ensino engessado, em que você não consegue mexer. Você não pode fazer alteração nenhuma. Se você achar que está ou não faltando algum conteúdo, ou que algum conteúdo é ou não é ultrapassado, você tem que seguir e acabou. Isso é muito perigoso. Na IES-A, por exemplo, a gente consegue fazer alterações; a gente tem essa liberdade, mas, existem avaliações que a gente faz que são elaboradas pelos professores, mas uma em específica que é feita por uma empresa dentro desse plano. Nós, professores, conseguimos colocar perguntas elaboradas por nós. Ao mesmo tempo que passa pela nossa mão e inevitavelmente, pode ter alguns ruídos porque não fomos nós que elaboramos diretamente, mas, pensando nessa perspectiva, a IES-A ainda é bastante flexível nesse sentido. (Docente Márquez, Anexos, p. 68).

No EaD, a gente tem o professor conteudista, que tem a incumbência de formular o conteúdo. Um professor é convidado para fazer isto, seja ele da própria instituição ou um professor externo. Daí, você tem este material, que é a parte que não dá para mudar do currículo. A partir desta confecção, os professores elaboram aulas online pré-gravadas às quais os alunos têm acesso. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 175)

En el caso estudiado existen distintos mecanismos que estandarizan las prácticas pedagógicas. Pero los relatos de los docentes van en el sentido de que todavía es posible sugerir cambios, sobre todo en las clases síncronas, y en parte de las evaluaciones. Cabe



también resaltar el esfuerzo personal del profesorado por propiciar una educación de calidad que va más allá de lo inmediato.

Eu tenho um compromisso com essas pessoas, porque eu tenho uma visão mais específica da realidade delas na escola. Eu sei quais são as habilidades e as competências que o mercado irá requerer delas na escola, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Eu busco ter esse cuidado e, enquanto eu não atingir o patamar de ofertar uma formação digna e honesta para essas pessoas, eu fico extremamente desconfortável. Eu tenho que buscar isso de alguma forma. Essa é a ideia que eu tenho do que eu estou proporcionando às pessoas que estão se formando. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 167)

E a gente tem total liberdade pra... "Olha, surgiu um assunto novo aqui. Tem um assunto novo que eu não dou. É importante ter uma discussão com eles". A gente tem total liberdade de colocar, por exemplo, uma web a mais. (Docente Martí, Anexo IV, p. 103)

A partir de los diversos relatos y significaciones se puede percibir el desafío que supone lograr que la universidad adquiriera un papel social relevante, a la vez que expande su número de plazas y que está presente en un mercado educativo altamente competitivo.

A partir de los elementos presentados en el próximo apartado se hace una inmersión más intensa en la cotidianidad de formación del profesorado de Educación Física.

### **5.3.2. Significaciones de los relatos: el espacio físico, el espacio virtual, el alumnado, los procesos de aprendizaje y la evaluación.**

La segunda categoría de análisis titulada Espacios de formación y los sujetos implicados, posee gran centralidad por lo que se refiere a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las subcategorías que derivan de las voces de los participantes durante las entrevistas semiestructuradas son: a) Entorno Virtual de Aprendizaje. b) Estudiantes por

módulo. c) Encuentros y formas de interacción. d) Diversidad de contextos. e) Tutores. f) Evaluación. g) Foros. h) Polo de apoyo presencial. i) Prácticas.

Como he mencionado, la inmersión como observador no participante en la asignatura *Prática Pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos* ya descrita en el apartado 5.2.1, fue fundamental para explorar la estructura del Entorno Virtual de Aprendizaje a que el estudiantado tiene acceso. Cabe rescatar que, a lo largo de sus estudios asíncronos, el alumnado transita por pantallas en las que interactúa con textos y vídeos. Además, hay encuentros síncronos destinados a cada asignatura. Todo ese contexto de estudio será problematizado a partir de las voces de los colaboradores.

Un aspecto destacable de los procesos de enseñanza y aprendizaje es el número de estudiantes por módulo. Para comprender más este contexto recojo a las palabras del coordinador pedagógico y del profesorado:

Hoje, depois de três anos, eu tenho orgulho de dizer que nós temos quase 3 mil alunos no EaD. Somos um curso de referência no Brasil. (Coordinador Cervantes, Anexo IV, p. 4)

A partir da data de matrícula de início do curso, se prevê quando e qual módulo ele vai cursar. Geralmente são, em média, de trezentos a quatrocentos alunos por turma. Nesse módulo, acho que não chegou a bater trezentos, mas a gente chega próximo a isso de quantidade de alunos por módulo. (Docente Allende, Anexo IV, p. 46)

Porque cada turma tem, às vezes, mais de quatrocentos alunos. (Docente Márquez, Anexo IV, p. 75)

Então, tem módulos que tem um número enorme. Trezentos alunos, quinhentos alunos. [...] Se a gente for olhar no curso todo, já tem mais de dois mil e quinhentos alunos. Só que, assim, eles não veem (percebem) ...então, sei lá... É... São números

assim: tem trezentos nesse módulo, aí no outro... Porque isso varia demais do... porque eles são trimestrais. Os módulos lá são trimestrais... (Docente Martí, Anexo IV, p. 103)

Tal como reflejan los fragmentos anteriores, la licenciatura en Educación Física de la institución investigada tiene más de 3 mil estudiantes inscritos, de modo que cada uno de los 12 módulos que componen el curso concentran entre 200 y 500 estudiantes simultáneamente. Por lo que se refiere al tema de la posición del profesorado sobre prácticas pedagógicas, de una numerosa cantidad de discentes, gran parte ha comentado que les gustaría tener un contacto más frecuente y cercano con el alumnado.

Este contexto lleva a una significativa subcategoría titulada Encuentros y formas de interacción, que permite tener una visión más completa del curso.

Al preguntar si el número de encuentros síncronos resulta suficiente para dar cuenta de los procesos pedagógicos, la totalidad del profesorado mencionó que les gustaría más encuentros. Está fijado que cada módulo tenga un mínimo de 3 encuentros de 50 minutos, pero la institución permite que los docentes soliciten más encuentros, que raras veces llegan a 6 clases síncronas de 50 minutos a lo largo de una asignatura.

São três. O máximo de encontros que a gente pode dar são seis, mas o que entra em conflito é a jornada do professor com o que professor recebe com o que o professor oferece. Então, acaba que o número de quatro acaba sendo o comum entre os docentes. Três ou quatro. Não vou falar que é o suficiente. Eu trabalharia muito mais com eles e ampliaria muito mais os conteúdos, mas é dentro do que essa organização de EaD nos limita, nos oferece. (Docente Allende, Anexo IV, p. 50)

O professor tem a liberdade de decidir. Três é o básico. Dependendo da sensibilidade do professor, se ele achar que precisa ter mais webs em função do conteúdo ser mais complexo, ele tem a liberdade de marcar mais aulas síncronas.

Fica a critério do professor, mas deve haver, no mínimo, três. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 176)

Como se puede apreciar en los fragmentos anteriores, suelen haber 3 encuentros síncronos de 50 minutos por asignatura, aunque sea posible impartir más clases, hay una resistencia debido a la jornada de trabajo prevista.

En lo que concierne a las formas de interacción, en las clases síncronas los docentes están con las cámaras abiertas y frecuentemente utilizan recursos visuales como diapositivas y videos. Sin embargo, el Entorno Virtual de Aprendizaje no posibilita que el alumnado abra su cámara o audio para interactuar. La participación de los estudiantes se restringe a mensajes de texto en el chat.

Los interrogantes en torno a la percepción de los docentes sobre la participación del alumnado en las clases síncronas revelan un escenario preocupante:

A participação nas aulas síncronas é baixíssima. Na minha opinião, é bem baixa, mas a gente acredita que tem um número de alunos que assistem estas gravações. Eu não sei. Em relação à formação deles, eu acho que precisaria ter um contato maior com os professores. Na minha opinião. Acho que seria bacana pelo menos algum momento a mais de troca de informação, de perguntas e respostas. Poderia ser um tempo maior. (Docente Allende, Anexo IV, p. 50)

Olha, se eu pensar nos quatrocentos alunos, eu vou falar que o engajamento está péssimo. Agora, se eu for comparar com outras disciplinas, o engajamento está top. Porque, no caso do EaD, são várias coisas que influenciam: o horário, o local que ele mora, se tem problema na internet... São vários aspectos que a gente tem que levar em consideração. (Docente Márquez, Anexo IV, p. 85)

Eu achei que ia ter um número muito grande de pessoas assistindo, mas é um número muito baixo que participa no “ao vivo”, ali naquele momento. Isso pra mim foi até triste porque eu falei: “poxa, né?” Eu pensava o contrário. Eu falei: “é

a oportunidade que eu tenho”. Eu sempre fui meio caxias com essa coisa de ter dúvida, se ter dúvida perguntar. (Docente Martí, Anexo IV, p. 101)

Dois, três alunos. [...] Dois, três alunos. Porque eu acho que eles estão tão acostumados com essa coisa de poder assistir a qualquer momento. Porque fica gravado. Fica gravado, não entra na trilha, mas entra numa parte de web, então... [...] E, aí, eles... eu espero que eles assistam em algum outro momento. (Docente Martí, Anexo IV, p. 104)

Pela interação que temos com eles nestes encontros, é lógico que, se tivéssemos mais tempo, poderia haver um aprofundamento maior, mas tem sido boa. Eu sempre fico bastante satisfeito com a participação deles nessas aulas ao vivo, com as questões que eles lançam. Eu percebo que eles ficam muito satisfeitos com estas aulas. Eles sempre nos agradecem muito pela aula. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 189)

El profesorado pone de manifiesto una gran preocupación sobre la participación en las clases síncronas, ya que de aproximadamente 400 estudiantes la asistencia ronda entre 3 y 60 estudiantes por clase. Como aparece en los relatos, las clases son grabadas y los estudiantes tienen acceso para mirarlas después en el momento que lo deseen. Un aspecto preocupante es que los propios docentes y la coordinación pedagógica no pueden calibrar cuántos estudiantes tienen las clases síncronas incorporadas en sus rutinas de estudios.

Mas, durante a aula, aula, não percebo se ele está junto ou não, porque vai entrando, vai entrando, vai entrando. A aula abre, se eu não me engano, cinco minutos antes. Não é? Pra fazer. É o tempo de você arrumar o seu slide. Aí, já começa. E, aí, você tem que terminar no horário porque a aula, a sala já está reservada para um outro professor, num outro horário. Então, não dá tempo de falar: "vocês entenderam?"; "tudo bem?"; "tem alguma dúvida?". Não dá. Eu tenho aquele tempo redondinho pra falar. (Docente Paz, Anexo IV, p. 139)

Un aspecto a señalar es que no existe una lista de asistencia en las clases síncronas, de modo que es posible que un estudiante no asista ni mire ninguna clase y que haga sus estudios de forma independiente.

Respecto a este tema, de los relatos de los docentes entrevistados emergen dos explicaciones:

Por que o que acontece? A gente tem dentro do plano, a gente fornece pra eles o que a gente chama de elemento textual. Então, tudo que eu tô discutindo, seja por aula gravada com Power Point que fica gravado e você vai lá, a gente grava no estúdio, aula que você faz um podcast, alguma coisa. Todas essas aulas, tudo que a gente tá discutindo ali, ela tá, de alguma forma, nesse elemento textual. [...] Fico pensando nas pessoas que moram em polos distantes de centros e têm que se deslocar até o polo muitas vezes, não é? [...] Eu penso nessa baixa adesão em função disso. (Docente Martí, Anexo IV, p. 104)

Muitas pessoas que não teriam acesso à aula no horário têm acesso à aula gravada. Muitos optam por acompanhar depois pela gravação. Uma parte muito grande acaba tendo acesso via aula gravada. Mas esta é uma preocupação. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 177)

En la perspectiva docente, las clases síncronas tienden a dialogar con los contenidos disponibles en el Entorno Virtual de Aprendizaje asíncrono, que contiene los caminos obligatorios con elementos textuales, videos y *quiz*. Siendo así, supuestamente el alumnado estaría más pendiente de navegar por esa estructura virtual asíncrona que mirar a las clases síncronas.

Otra justificación para la baja participación es justamente la flexibilidad del curso de no necesitar que los estudiantes estén en línea simultáneamente, dado que las clases síncronas son grabadas y forman parte de un repositorio del curso. Se convierte en crucial explorar las potencialidades de interacción del Entorno Virtual de Aprendizaje (Bautista et al., 2006).

Teniendo en cuenta esos elementos, resulta relevante escuchar y comprender la perspectiva del alumnado frente a este contexto:

Eu tirava minhas dúvidas através do... do Fale com o Tutor. A gente tem o Fale com o Tutor, que a gente manda mensagem tirando dúvidas. Eu, na maioria das... Eu não tinha muitas dúvidas. Então, eu não tive muito... É, não... não... não tive necessidade de procurar o professor na maioria das vezes, não é? Na parte dos estudos. Mas, sempre quando havia uma dúvida, eu tirava a dúvida ali com o tutor. Aconteceu algum problema, em relação a secretaria e tal, eu precisava de alguma coisa: abria o Fale Conosco. (Tutor Lorca, Anexo IV, p. 324)

Bom, dúvida a gente sempre tem, não é? Mas, só que a gente também tem o grupo de Whatsapp e a gente tira muitas dúvidas. Quando a gente tá com dúvida, aí vamos lá: gente, você entendeu isso? Aí, um explica pro outro. Então, isso ajuda bastante. É como... Não é bem... Não é que nem o professor, mas já é uma ajuda. [...] Só aluno mesmo. Bom, a gente não se conhecia, mas, quando tem a web conferência, a gente coloca os números de telefone lá e vai se adicionando. (Estudiante Nettel, Anexo IV, p. 260)

É muito positivo. Assim, mas, se tivesse mais aulas, seria, com certeza, melhor. Porque a gente entende mais quando o professor tá explicando do que quando a gente tá lendo, quando a gente tá quebrando a cabeça ali pra estudar. É muito mais difícil a concentração. E quando você tá... você tá ali com o professor falando, já é melhor, porque você vai ficar atento naquilo que ele tá falando. Aí, a gente estudando mesmo por si ali, já é mais complicado porque a gente vai fazer outra coisa, tira a concentração com aquilo. (Estudiante Nettel, Anexo IV, p. 265)

É... varia... pra mim, acho que varia muito de disciplina, sabe? Tem disciplinas que eu acho que seriam mais difíceis e deveriam ter mais webconferências. Como, por exemplo, Fisiologia do Exercício. Como, por exemplo, aprendizagem motora. Que são disciplinas que são mais complexas e mais importantes pra área. Mas, entre outras disciplinas, eu acho que sim. Eu acho

que as webconferências sim, elas conseguem atingir o limite de aprendizagem e os professores também, eles são pessoas que, assim, são pessoas que criam o módulo e o próprio conteúdo pra já ir caminhando da mesma forma que a gente vai ter a aprendizagem, do começo ao final. (Estudiante Borges, Anexo IV, p. 288)

Como se puede ver en los fragmentos anteriores, el alumnado expone un rico escenario que facilita la comprensión de cómo se desarrollan sus estudios. A partir de sus relatos se pueden percibir distintas estrategias de estudio que cambian de acuerdo con las condiciones y dificultades de cada estudiante y con las exigencias de cada asignatura.

Por cierto, hay estudiantes que no asisten a las clases síncronas y que saben que cuentan con un docente, pero raras veces han contactado con él. De manera poco frecuente el alumnado establece un diálogo con los docentes, cuándo tienen dudas recurren al *Fale com o Tutor* para que éste les ayude a resolver problemáticas. Esta herramienta posibilita que el Tutor responsable de cada asignatura responda a las dudas en un máximo de 24h.

En línea con lo anterior, una de las estudiantes entrevistadas mencionó que es frecuente compartir las dudas entre los propios estudiantes a través de mensajes de texto en grupos de WhatsApp. Según Cabrera y Mayordomo (2016), contar con un *feedback* del profesorado resulta positivo en el proceso formativo. Para estos autores “mediante el *feedback*, el profesor guía el proceso de aprendizaje de los estudiantes, proporcionándoles ayudas que les permitan reflexionar sobre el proceso realizado y sobre cómo continuar en la dirección de las intenciones educativas que se persiguen” (p. 42) y concluyen afirmando que esa estrategia “puede contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje en términos de promover mayor reflexión, mayor motivación e implicación por parte de los estudiantes” (p. 54).

A pesar de la baja asistencia a las clases, en general los relatos del alumnado van en el sentido de que sería importante que hubiera más encuentros síncronos y que la relación con el profesorado fuese más cercana.



También cabe destacar que para muchos de estos estudiantes la experiencia en una universidad a distancia es la única que han podido tener acceso, lo que puede cambiar la percepción de lo que sería lo ideal para el contexto de formación inicial. O sea, la noción de universidad de muchos de los estudiantes puede estar centrada en esta única experiencia en una licenciatura 100% a distancia. Esta idea no invalida sus percepciones, sino que aporta un elemento contextual a más para reflexionar sobre las significaciones de los relatos.

Teniendo en cuenta la incidencia del tema de las relaciones interpersonales en el conjunto de las 13 entrevistas realizadas, decidí elaborar una categoría de análisis por separado y que da cuenta del papel del afecto en las relaciones pedagógicas. Esta decisión es metodológicamente pertinente teniendo en cuenta que Stake (1999) señala la importancia de que el investigador esté atento a lo que emerge del caso. Del mismo modo, Simons (2011) señala que en las investigaciones cualitativas de estudio de caso resulta crucial que el diseño esté más centrado en lo emergente que en lo preordenado. Abordaré esta categoría más adelante, una vez analizados los temas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La diversidad cultural del país, del área de Educación Física y del propio alumnado suponen un currículo que ha de dialogar con distintos contextos. Teniendo en cuenta la importancia de esto hecho emerge la subcategoría Diversidad de contextos que busca dar cuenta de estas especificidades. Me baso en la voz de la coordinación pedagógica y de los docentes para profundizar el tema:

Aí, ela desenvolveu uma Natação de um modo mais generalista que o aluno pôde fazer a sua prática dentro do rio Araguaia. Esse era o universo de trabalho dele. Então, é... é nesse sentido que eu tenho atuação. Eu tenho que pensar um curso generalista, com possibilidade de o aluno ser crítico, estudar o seu entorno, a sua prática e construir a sua profissão. (Coordinador Cervantes, Anexo IV, p. 16)

Eu procuro ser o mais simples possível porque eu não sei a realidade de cada um. Entendeu? Então, eu procuro passar numa linguagem bem simples e sempre

colocando fatores importantes. Porque eu não sei como “o cara” do litoral vive, eu não sei como que foi o estudo dessa pessoa. Às vezes, eu tô passando alguma coisa pra uma pessoa e ela fala: "pô, isso aí eu já sei. Eu já li. Já estudei." Então, eu procuro fazer uma linguagem mediana, não tão informal, mas simples que eles entendam o contexto daquilo que eu estou passando. Pra que? Pra que eu possa abranger todo mundo. Porque é como eu falei, tem pessoas que não falam e pessoas que falam: "eu já sei". Tem outras que vão falar: "eu não entendi nada". Entendeu? E aí? (Docente Paz, Anexo IV, p. 150)

Eles se sentem muito valorizados quando a gente tem esta preocupação de perguntar como é a situação no local em que eles vivem. Até porque é interessante para nós termos conhecimento da realidade destas pessoas. É difícil pensar em curso que é desenvolvido nacionalmente e ter pessoas de diversas regiões. [...] Nossa preocupação na licenciatura em Educação Física com esta questão da cultura, de trabalhar com a perspectiva na qual o aluno se insere. A gente tem a preocupação de conhecer a realidade deste aluno. Nestas webconferências, você tem uma pequena oportunidade de recrutar, de conhecer, de trazer esta visão do nosso aluno. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 178)

Eles conhecem aquela realidade; a gente está apresentando uma perspectiva; mas, na medida em que eles têm essa predisposição para conversar conosco, para questionar, nós pensamos que é um sonho conhecer essas diferentes realidades e perceber em que medida aquilo que a gente está propondo e discutindo tem uma importância para aquela pessoa, qual é o entendimento que ela tem sobre aquilo. Da minha posição de professor, o momento em que a gente consegue estabelecer estas trocas é o momento mais rico da nossa formação. Poderia ter mais. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 178)

Como se puede apreciar, el profesorado tiene una gran conciencia de la diversidad de las realidades del país y la multiplicidad de posibilidades que se generan, a partir de las localidades de las que las provienen los estudiantes. En sus relatos se evidencia la preocupación pedagógica de posibilitar que la realidad del alumnado forme parte del aula.

Aunque todos los docentes manifiestan la importancia en conocer la realidad de los estudiantes, está claro que la estructura del curso, conformada por un bajo número de encuentros síncronos, limitado tiempo de clases y elevado número de estudiantes, además de la no frecuencia regular de estos a las clases síncronas, dificulta el trabajo docente de una propuesta más cercana y atenta a las tantas realidades posibles. Como he señalado anteriormente, es un desafío adecuar una propuesta curricular a los múltiples escenarios conocidos o desconocidos. De hecho, la estructura del curso compuesta por un único PPC para estudiantes de todo Brasil homogeniza los procesos, como advirtió Gimeno Sacristán (1991).

Otras personas también juegan un papel importante en el proceso de formación en esa licenciatura a distancia. Como he mencionado, los tutores son profesionales que, junto al profesorado, permiten que el curso se desarrolle. Siendo así, considero la subcategoría titulada Tutores, ya que es de fundamental importancia situar las atribuciones y percepciones del personal de tutoría. El interrogante que plantea las atribuciones de los profesionales de tutoría en su trabajo cotidiano revela que:

Eu me apresento: "Eu sou a Mistral. Serei a tutora de vocês nesta disciplina. Estejam em contato comigo. Façam todas as perguntas por aqui." Eu abro no "fale com o tutor" e no "notícias da disciplina". O que é o "notícias da disciplina"? Toda semana você coloca um tópico assim: "Estude a página um e não esqueça que o prazo para entregar a tarefa é tal." A tutora também coloca todas as informações do curso. Toda semana, a tutora coloca o que vai acontecer no curso, apesar de ter uma agenda para eles. Eles têm o ícone "agenda", onde eles têm conhecimento de tudo o que vai acontecer naquele módulo. Mesmo assim, uma das funções do tutor é lembrá-los: "não esqueçam de entrar nas webs"; "não esqueçam de fazer os exercícios". (Tutora Mistral, Anexo IV, p. 204)

Eu tenho que corrigir as redações de quem está chegando, de qualquer curso [...] O processo seletivo. Quem corrige são os tutores de todas as áreas. (Tutora Mistral, Anexo IV, p. 209)

Eu percebo que eles têm muito mais dificuldade em entender o conteúdo, em entender o que foi pedido na AVC, na AVI. Como tutor, eu estabeleço o seguinte: depois que passou uma ou duas semanas que abriu a AVC, eu deixo umas dicas ("tem que fazer isso, isso e isso") porque eu sei que a gente está abrangendo um estudante que está lá no Norte ou Sul e tem até dificuldade de leitura e de escrita. Como eu também corrijo muitas redações, eu percebo que alguns estudantes têm dificuldade de escrita e de interpretação de texto. (Tutora Mistral, Anexo IV, p. 214)

Outra atribuição é que, toda segunda-feira, temos que mandar mensagem para os alunos a fim de direcionar os estudos. Por exemplo: a cada semana, eu falo para os alunos estudarem uma página; se tem uma aula ao vivo, eu já envio para eles. Esta semana mesmo começou uma avaliação deles. Por isso, eu coloquei lá: "está aberto o período de avaliação". (Tutor Lorca, Anexo IV, p. 228)

Como he mencionado, cada asignatura tiene un profesional de tutoría para apoyar a los estudiantes. El alumnado puede contactar con el tutor por mensaje de texto, a través del espacio titulado *Fale com o Tutor* en el Entorno Virtual. Además de contestar en 24h a los mensajes con dudas, los tutores tienen que recordar a los estudiantes los plazos de los exámenes y enviar semanalmente posibles noticias sobre la asignatura. Además, son los tutores los que corrigen las redacciones escritas durante el proceso de selección de nuevos estudiantes. Del mismo modo, son los tutores los que corrigen dos de las tres evaluaciones previstas durante cada módulo. Tanto mi experiencia como observador en la asignatura antes mencionada, como las entrevistas realizadas con los 3 tutores dejan ver que son pocos profesionales de tutoría para atender a una gran diversidad de atribuciones y al considerable número de estudiantes.

En relación con la incidencia de ese tema, emerge la subcategoría titulada Evaluación, que profundiza en las atribuciones de docentes y tutores, teniendo en cuenta las tres modalidades mencionadas de evaluación (AVC, AVI e AVG). Iniciamos por la perspectiva del profesorado:

Toda disciplina os alunos fazem três avaliações, que são as institucionais: AVG, que é a avaliação objetiva do conteúdo, é a global, que eles chamam; a contínua (AVC), que é essa avaliação criada pelo professor (eu poderia colocar qualquer outra temática, mas eu acabei dificultando a vida dele, do tutor, mas tudo bem); e a terceira avaliação, que é integrativa, a AVI, que são duas questões dissertativas no formato Enade. As três avaliações valem de zero a dez. Se o aluno faz as três, a menor nota é descartada e é feita uma média das outras maiores. Se o aluno não faz uma das avaliações, é considerado o zero, de um a dez, para fazer a divisão por três, a média por três. Essa avaliação específica foi criada de livre escolha do professor. (Docente Allende, Anexo IV, p. 48)

Por exemplo: na instituição, os alunos podem fazer três avaliações que valem 10; a que tem nota mais baixa é eliminada e a média é tirada a partir das duas maiores notas. (Docente Márquez, Anexo IV, p. 48)

Eles fazem uma avaliação global. No ano passado, a instituição adotou um sistema de avaliação externo para as disciplinas; nós entramos no sistema de avaliação - que é de uma empresa chamada Avalia - e referendamos as questões (quais podem ir e quais não podem e por qual motivo), que não foram elaboradas por nós [...] Abriu o período de fazer a AVC, a AVI e a AVG. No primeiro dia, eles já entregavam o trabalho pronto, com tudo certo. Então, eles descobriram que os alunos estavam passando as questões para os outros e mudaram o esquema. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 186)

Pasamos a escuchar las voces de los tutores:

Primeira atribuição: fazer a abertura do "fale com o tutor" e fazer a abertura do "notícias da disciplina". Você se apresenta nas duas e mostra que vai ser o tutor daquela disciplina para aqueles alunos. Eu também envio um e-mail para cada professor de cada disciplina, com cópia para a coordenadora do curso, falando que eu vou estar com a disciplina. Assim, a coordenadora já fica sabendo quem está

com cada disciplina e facilita a nossa comunicação interna. Paralelamente a isto, eu corrijo as redações do processo seletivo e tenho que corrigir as AVCs, mas, no primeiro momento, eu analiso se a plataforma está abrindo para os alunos e se todas as unidades estão funcionando, com as respostas corretas. Porque, às vezes, você pega um *quiz* que indica que a resposta correta é a errada. [...] Eu tenho oitocentas avaliações para ler. Demoro, mais ou menos, duas ou uma hora. Então, eu tento corrigir cento e cinquenta nesse dia que eu estou mais livre, duzentas nesse, e eu vou entregar até o dia que foi estabelecido. (Tutora Mistral, Anexo IV, pp. 209-211)

Agora, o que fica apertado, é a correção mesmo. As correções das atividades ficam muito apertado porque... é... as atividades são bem complexas, não é..., de Educação Física, principalmente, são bem... Tem vídeos, então demanda muito tempo. Então, você imagina receber 400 vídeos, não é? Pra até baixar o arquivo, rodar tudo... e... me concentrar. [...] Mas, pra dúvidas, é mais tranquilo, viu? Os alunos não questionam muito, não [...] O professor tem que me passar o gabarito. Então, ele tem que pôr os pontos lá que ele quer que o aluno chegue, não é? E, aí, tem os valores das pontuações. [...] É. Tudo pelo sistema. (Tutor Benedetti, Anexo IV, pp. 244-245)

En lo que concierne a los tres tipos de evaluaciones cabe destacar, tal como se puede apreciar en los fragmentos anteriores, que la AVC es elaborada por el docente responsable de la asignatura. En general demanda que, a partir de criterios específicos, el estudiante elabore un video de cerca de 5 minutos exponiendo verbalmente y demostrando gestualmente el contenido solicitado. Los docentes elaboran una tabla de criterios y queda a cargo de los profesionales de tutoría hacer la corrección y poner las calificaciones en el sistema.

La AVI está compuesta por dos cuestiones abiertas que demandan respuestas escritas. Los docentes elaboran las cuestiones y las envían a los discentes en fechas específicas. Después de que los estudiantes hayan enviado la evaluación en el plazo acordado, queda a cargo de los tutores corregir y poner la nota en el sistema.

Por fin, la AVG se trata de una evaluación con preguntas de respuesta única (prueba objetiva) y que, como mencionó uno de los docentes, en el último año una empresa externa fue contratada por la universidad para elaborar y corregir este tipo de examen. Los docentes sólo tienen que refrendar las pruebas a aplicar.

Cabe destacar que la AVC y AVI las elaboran los docentes, pero quien corrige e introduce las notas en el sistema son los tutores. O sea, el profesorado no participa directamente en la corrección de las evaluaciones elaboradas por ellos ni del *feedback* a los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, el profesorado está disponible en el Entorno Virtual a través del *Fale com o Professor*, pero raras veces este recurso es utilizado.

Frente a ese contexto surgen interrogantes sobre la percepción de ambos profesionales sobre el sistema de evaluación de la institución:

E, aí, eu tinha essa preocupação. Eu falei: "puxa, mas eu monto; como que ele (tutor) vai entender aquilo que eu estou pensando? Talvez aquilo que eu esteja pensando, ele vai enxergar de forma diferente." Mas, aí, a gente faz uma... Toda vez que a gente muda essas avaliações, eu monto, aí eu passo pra eles, eles também leem, qualquer dúvida que eles tenham: "ó, professor, mas isso daqui, pela experiência que a gente tem, vai dar problema por causa disso". Sabe? (Docente Martí, Anexo IV, p. 109)

O tutor avalia. No formulário que enviamos para o tutor, para a coordenação do curso, nós estabelecemos os critérios. Então, ele avaliará o vídeo a partir dos critérios que nós estabelecemos. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 188)

Dentro do gabarito, a professora indica: "se responder isso, vale um"; "isso vale dois"; "isso vale três"... Entende? Eu também posso falar: "professora, eu não entendi". O que eu posso é, dentro do critério, um pouquinho para cima, um pouquinho para baixo do que o aluno escreveu, mas eu recebo também. Esta é mais fácil porque a AVI não tem vídeo. Eu não tenho que ficar avaliando muito

subjetivamente [...] A única parte subjetiva que eu te falo... como é um curso EaD e a gente pega o Brasil inteiro... o que eu tento ser mais maleável... por exemplo: às vezes, “o cara” que está fazendo a avaliação lá no Pará tem uma condição... Tem aluno que faz dentro de casa; que faz em uma quadra mesmo; que tem outros recursos... Eu tento ser maleável no sentido de identificar se o aluno fez o que a professora pediu, dentro da realidade dele [...] A gente tenta ser o mais maleável possível porque eu sei que, dependendo da minha nota, eu posso prejudicar o aluno. (Tutora Mistral, Anexo IV, p. 207)

A gente avalia através disto: a duração do vídeo; a identificação prévia do aluno antes do vídeo, falando o nome e o registro. Sem analisar performance, sem avaliar o jogo. Às vezes, o aluno pega umas crianças que ele conhece para fazer o que ele propôs. (Tutor Lorca, Anexo IV, p. 231)

El relato del profesorado y los tutores indica que existe apertura para establecer un diálogo en lo que concierne a la comprensión de los criterios de evaluación. Entre los elementos destacados en los relatos, se puede señalar que el proceso de corrección de las evaluaciones es complejo y distante afectivamente, dado que los tutores, como los docentes, no conocen la fisionomía y realidades del contexto en el que vive cada estudiante.

En ese proceso, el tutor tiene en los videos la posibilidad de ver y escuchar al alumnado, pero se trata de una vía unilateral ya que nos es posible establecer una conversación por audio y video. Tratándose de una evaluación grabada, tampoco es factible dar un *feedback* detallado a cada estudiante, dado que la cantidad de estudiantes es significativa, llegando a 500 por asignatura. Para Gimeno Sacristán (1991), “el número de alumnos a atender condicionará también la forma de realizar la evaluación, que es una tarea del profesor fundamental para el sistema y, como dijimos, contaminadora de toda actividad académica” (p. 34).

A pesar del esfuerzo personal mencionado por los propios tutores para contestar a las dudas, resulta poco razonable una devolución extensa, quedando, a veces, la nota como



única forma de comprensión de los resultados obtenidos en la evaluación. Para Cabrera y Mayordomo (2016) resulta fundamental “que el proceso de *feedback* sea también una ayuda para los profesores, ya que les permite adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, permitiéndoles reflexionar sobre su manera de enseñar” (p. 43). Finalmente, cabe destacar la importancia de que el proceso de evaluación vaya más allá de una función directa de aprobar y reprobar, sirviendo de parámetros para todo el proceso educativo y no como un fin en sí mismo.

Siguiendo el hilo, otro elemento destacable en el proceso de formación de esa licenciatura a distancia son los Foros. Las preguntas sobre la utilización de esta herramienta facilitan la exploración del periodo de utilización, además de los horarios dedicados, a saber:

Eles ficam abertos. A gente torce para que haja esta interação. A gente vai no ritmo da disciplina: "neste fórum, nós tivemos o retorno de dez alunos; no segundo fórum, de doze alunos". Quando o assunto é mais... Quando a gente consegue chamar um tema que chame mais a atenção deles [...] Ele é um critério de avaliação para o professor. A gente fica avaliando o nível de questionamento que eles fazem, a capacidade de relação que eles fazem com o conteúdo que está sendo desenvolvido, mas ele não é utilizado como critério de avaliação deste aluno [...] Como não conta nota, muitas vezes eles... é típico do aluno, que ainda não tem uma capacidade de compreensão de que aquilo é um instrumento essencial na sua formação, de que aquele é um momento que ele poderia explorar para a sua formação. (Docente Neruda, Anexo IV, pp. 184-185)

Na IES-A, não. O fórum não tem nenhum peso na avaliação. (Tutora Mistral, Anexo IV, p. 205)

Não tem um tema central. Normalmente, é o professor quem discute isto. O professor abre um fórum para elencar estas discussões. (Tutor Lorca, Anexo IV, p. 229)

La herramienta virtual de foro queda disponible a lo largo de toda la oferta del módulo y cabe al docente fomentar la discusión y la participación a través de los temas relacionados con el contenido abordado en la asignatura. Al respecto, se puede destacar una baja participación de los estudiantes - en torno de diez en un foro - y que esta interacción no se considerada en el proceso de evaluación. Se configura como un espacio para que se manifiesten posibles dudas, ideas y sugerencias.

Existen numerosas publicaciones (Gonzalvo y Muñoz, 2012; Castillo-Rodríguez y Álvarez-Kurogi, 2013; Riccetti y Gómez, 2019) sobre las posibilidades de uso de los foros como herramienta pedagógica para intercambio de ideas e incluso, como un proceso de evaluación continuada de los estudiantes.

Los relatos y significaciones que permean la Proyección/alcance de la institución mencionada al principio del análisis, revela que la institución tiene dos campus centrales y aproximadamente 200 polos presenciales con posibilidades de expansión a 500 unidades. En tal subcategoría incluso se pudo evidenciar que los polos son franquicias y no forman parte de la estructura directa de la institución. De la importancia que ese espacio puede asumir y la repetida frecuencia de los relatos en las entrevistas, emerge una subcategoría específica titulada Polo de apoyo presencial, que cuenta con las voces de la coordinación, docentes, tutores y estudiantes sobre la experiencias y percepciones sobre este espacio:

Nós temos as webs, que são os contatos ao vivo. E nós também temos o aluno que viaja esses mesmos 80km porque ele não tem internet. (Coordinador Cervantes, Anexo IV, p. 19)

Não é tão fácil assim pra assistir, então, ele também viaja. Ele vai ao polo, que, ali, ele tem o equipamento à disposição pra ele assistir a web que ele quiser. Esse é o requisito mínimo de um polo: é oferecer uma estrutura pra que ele possa assistir às aulas dele. Se ele quiser estudar lá todo dia, ele pode ir. Ele não gasta a internet dele. (Coordinador Cervantes, Anexo IV, p. 20)

El polo presencial no asume centralidad en el proceso de enseñanza, dado que la licenciatura investigada se oferta 100% a distancia. Cabe aquí reflexionar sobre el no uso del polo presencial como espacio para fomentar prácticas pedagógicas, lo que sería esencial dada la especificidad del área de Educación Física.

El relato del coordinador evidencia que el polo tiene que ofrecer unos equipamientos mínimos necesarios para que sea posible asistir a las clases síncronas. Como antes se ha debatido, en general el polo debe tener conexión a la internet y un personal administrativo. Sería relevante que el polo presencial tuviese más actividades e incluso un docente o tutor presencial con formación en el área de Educación Física para dar un apoyo especializado.

Aún así, según el coordinador, hay ciertos estudiantes que se desplazan más de 80km para llegar al polo y realizar exámenes o mirar las clases síncronas.

Pasamos a escuchar las reflexiones del profesorado:

É opcional também. O aluno tem esse apoio no polo com alguns materiais esportivos. Geralmente, eles utilizam para fazer essas avaliações. Por exemplo: alguns alunos foram até o polo fazer as gravações dos vídeos. Tem o espaço lá para eles realizarem esse tipo de situação. Nos esportes, nas disciplinas que trabalham os esportes, geralmente o polo também oferece algum tipo de material de apoio, mas, ainda assim, é opcional o aluno ir até o polo para fazer esse tipo de atividade. [...] Parece que, por conta da pandemia, o aluno não vai nem fazer a avaliação, mas, antes da pandemia, o aluno ia fazer a AVG presencialmente no polo. (Docente Allende, Anexo IV, p. 49)

Não é um apoio (isso também é ponto a se melhorar, essa relação com os polos) Eu acho que o polo não tem uma visão pedagógica do processo. O polo tem uma visão exclusivamente administrativa de captação de alunos e de manutenção desses alunos. Essa interação com os polos também é um ponto a ser discutido. (Docente Allende, Anexo IV, p. 59)

Nós temos polos espalhados pelo Brasil todo e eu só fui ter essa dimensão... Até como a gente comentou no começo: eu só fui ter essa dimensão do curso de graduação na vida da pessoa e até na questão social dessa comunidade e dessa família quando eu entrei no EaD. Nós temos polos, por exemplo, lá no Amazonas, onde o aluno precisar atravessar de barco o rio e andar mais 20 km para chegar no lugar que tem internet. Nós temos polos em cidades em que não há uma piscina. Então, por exemplo, como ele vai fazer uma prática do nado tal se ele não tem uma piscina? Porque nadar no rio é diferente do que fazer uma prática na piscina. Não existe essa obrigatoriedade de ir ao polo e do polo propor, obrigatoriamente, uma prática em que o aluno tenha que ir lá [...] Existem polos em que nós temos um aluno de Educação Física, por exemplo. Então, como fazer uma prática de um esporte coletivo com um aluno? É claro, se você vai fazer um fundamento, alguma coisa ali, o professor com ele, mas uma prática de jogo, uma vivência coletiva já não é possível, entendeu? A gente busca, da melhor possível, trazer eles o mais próximo possível da realidade profissional e daquela modalidade específica, enfim, dessa prática. (Docente Márquez, Anexo IV, p. 79)

Você ter alguém dentro do polo - vamos dizer lá em Tocantins -, se tiver um tutor lá dentro do polo que possa receber este aluno para tirar as dúvidas, também acho que seria legal. Não precisa ter assim: eu, como professor, e um tutor aqui em São Paulo. E os outros lá? (Docente Paz, Anexo IV, p. 148)

Para estos profesionales, el Polo Presencial no tiene una visión pedagógica del proceso, estando sobre todo atento a las cuestiones más administrativas y la captación de nuevos estudiantes. Además, las aportaciones del profesorado confirman la no obligatoriedad de realizar las actividades allí. De todas formas, parece evidente que la estructura del Polo está centrada en equipamientos informáticos, lo que no lleva que un estudiante con conexión a la internet en su casa o en su proximidad se desplace hasta ese espacio para realizar una actividad.

El relato de la docente Paz, hace hincapié en la importancia de que cada Polo Presencial tenga un docente o tutor para dar apoyo al alumnado. En el mismo sentido, la tutora

Mistral menciona la importancia de actividades presenciales en el proceso de enseñanza:

Sabe o que eu sinto falta mesmo, principalmente nas disciplinas mais práticas? Se eu estou na quadra, eu demonstro para o aluno o que eu quero. Aqui, não tem a demonstração do professor. O aluno tem que ver o vídeo da aula. Entende? O professor está dando aula, por exemplo, de três fundamentos do basquete e fala para o aluno bater a bola mais abaixo da linha da cintura. Se ele vir você fazendo, vai ser mais fácil do que se você ficar falando para bater abaixo da linha da cintura. Se você só falar, ele vai fazer vários questionamentos: "o que é bater?"; "o que é driblar?". (Tutora Mistral, Anexo IV, p. 216)

Seguimos para evidenciar la percepción del estudiantado sobre los Polos Presenciales:

No meu primeiro ano, era assim: a gente, quando não tinha a... a covid, não é? A gente fazia uma atividade. Essa atividade valia 3 pontos e a prova valia 7. Aí, a prova a gente fazia presencialmente no polo. (Estudiante Borges, Anexo IV, p. 289)

Eu acho que é quatrocentos... quatrocentos... quatrocentos e pouquinho quilômetros. Eu acho que gasta, em média, de quatro a cinco horas pra chegar. (Estudiante Nettel, Anexo IV, p. 258)

Não. No polo, não. Só documentação. O polo só mexe na documentação mesmo. (Estudiante Cortázar, Anexo IV, p. 311)

O polo presencial, pra mim, que passou por faculdade à distância, o polo presencial da cidade é pequeno, não é tão grande - até porque eu acredito que seja bem organizada, questão de datas e tudo, pra cada matéria, não é? [...] Trinta pessoas. O ambiente conseguiria suportar trinta pessoas. (Estudiante Llosa, Anexo IV, p. 327)

Otro aspecto relevante desde el punto de formación pedagógica de los futuros docentes son las Prácticas, última subcategoría de este apartado. Según el coordinador, las prácticas del curso son de aproximadamente 360 horas y tienen obligatoriamente que ser presenciales. Las prácticas fueron presenciales a excepción del período de la pandemia del coronavirus, cuándo el propio MEC autorizó que las prácticas fuesen a distancia como medida de aislamiento social.

Nenhum polo tem decisão de eu falar assim, como acontece muito: o aluno, ele tem problema de estágio. Ele vai no polo. O polo fala assim: "ah, eu resolvo pra você". O polo não pode fazer isso. Todo contato do aluno é com a gente. (Coordinador Cervantes, Anexos, p. 14).

A gente teve que fazer só algumas adequações porque a gente teve... É... autorização do MEC pra poder fazer o estágio de forma remota e, aí, a gente desenvolveu todo um projeto de estágio remoto. (Coordinador Cervantes, Anexo IV, p. 25)

Dos de los estudiantes comentan sobre el contexto de las prácticas. Recojo a sus reflexiones para ilustrar esta subcategoría:

Provavelmente, eu vou fazer o estágio remoto. Ainda não sei bem como que funciona. Eles estão explicando pra mim como que vai ser. Aí, pra mim, eu ainda tô um pouco nervoso. Não sei como que vai ser essa prática do estágio pra mim, mas acho que tô indo mais tranquilo se eu tiver que ir pra ação docente mais pra frente. (Estudiante Llosa, Anexo IV, p. 312)

Então, infelizmente, não consegui estagiar. Por causa da pandemia também... Eu não sabia onde estagiar. Porque, se eu fosse um bacharel, por exemplo, talvez daria pra ir à academia, encontrar um outro local mais voltado pra área da saúde. Agora, as escolas paradas, aquela coisa toda... tentar... Nunca tentei dar uma aula por vídeo, digamos assim. Ninguém nunca me chamou pra isso. Eu até toparia. Eu acho que eu toparia, mas como que eu ia conseguir colocar isso em um relato

de experiência? Mas eu não tive. Não tive o estágio, infelizmente. (Estudiante Cortázar, Anexo IV, p. 331)

Como se evidencia, uno de los estudiantes considera que la realización de las prácticas permitiría estar más seguro en su futura actuación como docente. Por otra parte, el estudiante Cortázar se vio afectado por el cierre de las escuelas durante la pandemia del coronavirus y hasta la fecha en que fue realizada la entrevista no había podido realizar sus prácticas.

Tratándose de una licenciatura a distancia centrada en la formación de docentes para actuar en la enseñanza básica presencial, resulta fundamental que las prácticas y otras actividades de formación ocurran de forma presencial.

Dada la especificidad cabe reflexionar sobre las relaciones interpersonales desarrolladas a lo largo de la formación y que, en alguna medida, pueden reflejar en la actuación docente de estos licenciados en formación. Siendo así, seguimos para la última categoría de análisis y que aporta nuevos elementos sobre las relaciones pedagógicas del caso estudiado.

### **5.3.3. Significaciones de los relatos: el afecto en las relaciones pedagógicas mediadas (o no) por las tecnologías digitales.**

Tal como comenté con anterioridad, la categoría de análisis titulada: El afecto en las relaciones humanas mediadas por las tecnologías, no estaba prevista cuándo elaboré el diseño de la investigación, pero se convirtió en metodológicamente pertinente teniendo en cuenta lo expuesto en el Marco Metodológico (capítulo 4). Cabe destacar que Stake (1999) señala la importancia de que el investigador esté atento a lo que emerge del caso. Del mismo modo, Simons (2011) señala que en las investigaciones cualitativas con estudio de caso resulta fundamental que el diseño esté más centrado en lo emergente que en lo preordenado.

De igual manera, la elección de utilizar categorías de análisis siguiendo el Modelo Mixto de Laville y Dionne (1999) permite esa apertura con vistas a una escucha atenta a lo que emerge del campo. Para estos autores el mencionado modelo permite crear bloques temáticos iniciales y que pueden ser ajustados (modificados, suprimidos o insertados) de acuerdo con el progresivo avance del análisis de la información.

A partir de la repetitividad del tema emerge la categoría: El afecto en las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías, que está compuesta por 4 subcategorías: a) Relación del profesorado con el alumnado. b) Relación de los tutores con el profesorado. c) Relación del profesorado y tutores con la coordinación. d) Relación entre el alumnado.

Esa categoría se justifica por la incidencia del tema de las relaciones interpersonales en el conjunto de las 13 entrevistas realizadas durante la investigación de campo y debido a la importancia de reflexionar acerca de la interacción de los seres humanos con el conjunto de actantes (Latour, 2012) que la configuran y que se produce a través de elementos no actantes. Ese análisis se convierte en crucial en el contexto de esta tesis, una vez que permite una profunda reflexión sobre la formación de formadores que realizan una licenciatura EaD mediada por tecnologías digitales y que posiblemente empezarán sus carreras actuando presencialmente en las escuelas básicas.

Cabe destacar, que la intención de esta investigación no es juzgar las relaciones en el nivel de la personalidad. Este análisis está centrado únicamente en los aspectos que circundan el proceso pedagógico y las percepciones de los individuos sobre lo vivido en el ámbito educativo. Además, hay un cruce de los relatos con los aportes de las investigaciones del campo de la educación.

En primer lugar, presento la subcategoría relacionada con la Relación del profesorado con el alumnado:

Eu acho bem bacana. Às vezes, quando tem essa possibilidade de ter essa interação com os alunos, a troca de experiência é muito grande, tanto da minha parte para eles como da parte deles trazendo experiências locais. Eu acredito que é bem legal



esse diálogo. Com certeza poderia ser bem maior [...] Eles são um pouco tímidos nesse sentido de entrar em contato com o professor, visto a quantidade de alunos que a gente tem. Não sei... Eu acredito que o momento em que eles participam e interagem mais são os momentos de eventos. (Docente Allende, Anexo IV, p. 45)

A única coisa que eu acho, que eu sinto falta, que eu acho que seria bacana, é ter esse canal para que a gente receba mais o aluno porque o aluno nos recebe. Eu estou sempre com a câmera aberta, mando uma mensagem, mas acaba ali. Por exemplo, eu tive que optar pelo Instagram para fazer essa brincadeira, essa parte prática. A nossa plataforma oficial não nos possibilita isso. Isso é algo que eu sinto falta [...] Algo que, pedagogicamente, eu sinto falta é isso: um mecanismo no qual eu consiga interagir com eles diretamente, em que a via seja de mão dupla de fato porque agora ela é mais indo do que vindo. Eu tenho esse contato com eles na web, mas só por texto. Eu não consigo ver e propor uma prática e ter essa devolutiva. (Docente Márquez, Anexo IV, p. 83)

Eu acho que a tendência é que esta comunicação precisa e deve ser aprimorada. Este é um momento, no curso, que é o mais significativo. Eles irão assistir os vídeos, fazer as atividades... legal. Mas, este momento de interação com o professor é o mais importante, é o mais significativo ao longo de todos estes recursos [...] Eu acho que a forma de comunicação pelo chat também, pois eu considero limitada. Mas é o recurso que a gente tem hoje. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 179)

Eles têm um contato muito mais superficial com os professores, apesar de termos as webs, os fóruns... (Docente Neruda, Anexo IV, p. 186)

Então, eles têm um contato mais próximo deste tutor. O tutor está sempre associado à questão da avaliação contínua, que é um período importante deles ao longo da disciplina. Eles conversam muito mais... Eu percebo que eles têm um diálogo muito maior com os tutores porque é alguém com quem eles têm contato desde o primeiro até o último termo do curso. As disciplinas mudam, mas esses

dois tutores vão acompanhando os alunos e eles se habituam a ter contato com estas pessoas [...] Mas, nos fóruns, eu percebo que há uma comunicação muito maior com o tutor. O tutor é uma pessoa essencial no desenvolvimento da disciplina. (Docente Neruda, Anexo IV, p. 186)

Y en la percepción de los estudiantes:

Ah, principalmente quando eu tenho dúvidas. Eu falo com eles (Tutores) sobre alguma dúvida que eu tenho da... de alguma coisa que tá na trilha e referentes também a trabalho, prova, se ficou faltando alguma coisa. Aí, tiro dúvida através de lá, do Fale com o Tutor. (Estudiante Cortázar, Anexo IV, p. 305)

Também a questão de tirar dúvida porque... assim... quando tá na webconferência, é fácil pra gente tirar dúvida, mas, quando é no Fale Conosco, às vezes demora muito. A gente tá ali apressado pra responder logo a atividade, pra tirar dúvida. Aí demora bastante. Aí, a gente não pode falar pelo Whatsapp com os professores porque é proibido pela IES-A. (Estudiante Nettel, Anexo IV, p. 273)

Então, a gente sempre tinha o café com o professor. A universidade desenvolveu o café com o professor. Todos os sábados a gente tinha um encontro. Não era obrigatório, não valia ponto, não valia nada, mas eu fazia questão de estar lá. [...] Tudo via *Zoom* ou *Meet*, não tô lembrando agora. Mas é um dos dois. (Estudiante Llosa, Anexo IV, p. 324)

Un comentario del coordinador contribuye para la comprensión del contexto:

Os alunos têm adoração por eles. Você vê... São professores que você vão trazendo é... eles têm muita empatia com o aluno. (Coordinador Cervantes, Anexo IV, p. 24)

Tal y como se puede apreciar en los elementos destacados en los fragmentos anteriores, los docentes realizan un gran esfuerzo personal al intentar establecer un contacto más

cercano con el alumnado. Todos los docentes entrevistados han mencionado que sería importante tener más clases síncronas. Tres de ellos comentaron que el hecho de que los docentes tengan el dispositivo de video y audio en las clases síncronas, pero que los estudiantes solo puedan interactuar por mensajes de texto en el chat es una limitación.

La posibilidad de actuar solo de forma escrita va más allá de las clases síncronas y se repite en los demás espacios de formación y en el Entorno Virtual de Aprendizaje: *Fórum*, *Fale com o Professor* y *Fale com o Tutor*. Un aspecto que incide en las dificultades de establecer una relación cercana es que los docentes tienen entre 200 y 500 alumnos por asignatura y no tienen la posibilidad de conocer su rostro o voz.

Se puede entender que, aunque el profesorado sea consciente de la diversidad de realidades que hay en el conjunto del estudiantado, la estructura del Entorno Virtual limita el afecto en las relaciones pedagógicas, al quedaren los estudiantes reducidos a un nombre o registro académico y a interactuar mediante elementos textuales.

La forma en la que el alumnado se expresa en la pantalla es una parte crucial del aula, capaz de generar afectos. En ese sentido, el modo en lo que nos vemos, representamos y vemos a otros, está afectada por subjetividades que se configuran como relevantes en las interacciones. Dado que la estructura del Entorno Virtual no posibilita ese intercambio, se amplía la distancia entre el individuo y aquello que está por conocer. Según Camps (2011), el cuerpo actúa en función a las intensidades afectivas “cuando más afectado está el cuerpo más poder de obrar tiene” (p. 71).

Como argumentan Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2020), “enseñar y aprender no es solo una cuestión de encontrar la planificación más adecuada de una secuencia de ‘contenidos’ de manera que se produzca una correspondencia entre la entrada de información y su reproducción” (p. 1054). Para estos autores, “tener como referente la relación pedagógica nos lleva a prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes” (Idem, p. 1054). Por lo anterior, cabe reforzar la importancia de estrategias que favorezcan las experimentaciones y los afectos y que puedan transformar a los individuos y la vida.

En el contexto de la investigación, el docente Márquez mencionó la utilización de la red social Instagram para intentar establecer una relación más cercana durante una actividad pedagógica. Con el relato de este docente cabe resaltar la importancia de que los recursos disponibles para el profesorado en el Entorno Virtual de Aprendizaje sean facilitadores de la comunicación y que permitan otras experimentaciones. Eso adquiere una mayor notoriedad por tratarse de un curso de formación inicial de docentes.

Siguiendo la secuencia de relatos, cabe recuperar el primer fragmento de los estudiantes ya que deja ver que lo más frecuente es que el alumnado envíe mensajes directamente al tutor, a través del *Fale com o Tutor*. Esta herramienta está pensada para que los tutores contesten en 24 horas las dudas enviadas por los estudiantes.

Otro estudiante menciona que como estrategia para aproximar a docentes y estudiantes la universidad creó el *Café com o Professor* que tiene lugar los sábados. Tal como se señala en el relato, este momento no tiene lista de asistencia, pero el estudiante Llosa acudía frecuentemente a estos encuentros organizados a través de las plataformas *Meet o Zoom*. Esta iniciativa es relevante y se configura como un espacio extra a lo previsto. Lo que se puede señalar es que, aunque sea una estrategia valiosa, no garantiza que los cerca de 3000 estudiantes inscritos participen.

Siguiendo el hilo, otro aspecto crucial a analizar son las formas de comunicación y la Relación de los tutores con el profesorado. Empiezo con las voces del profesorado:

Para o tutor, acredito que a gente fique um pouco distante, apesar de estarem vinculados dentro do curso de Educação Física, serem tutores formados em Educação Física, eles respondem à administração. Eles respondem à administração do curso. Tem esse diálogo, mas não tem essa obrigação de troca. (Docente Allende, Anexo IV, p. 52)

Então, os tutores trabalham diretamente com os alunos. Então, os tutores são os que ficam mais diretamente com os alunos. (Docente Martí, Anexo IV, p. 101)

Aí, a gente tem esse canal pela própria trilha, pelo próprio sistema, com os tutores. Só que eles estão também no grupo de professores. (...) Então, da mesma forma que a gente tem os grupos aqui de WhatsApp, os tutores também estão. Quando tem alguma coisa específica, eu mando no e-mail, ou, quando é uma coisa urgente, falam: "Martí, tem uma pergunta lá... Ou seja, tá tendo uma dúvida e alguma coisa do tipo e você que tem que esclarecer". (Docente Martí, Anexo IV, p. 112)

Y en la perspectiva de los tutores:

Tem o e-mail institucional. Temos grupos de e-mail e também temos a comunicação via WhatsApp, que é informal, mas funciona muito para tirar uma dúvida ou outra. (Tutor Lorca, Anexo IV, p. 235)

A gente conversa bastante pelo WhatsApp, mas tem uma reunião inicial, assim, a cada semestre. Geral, não é? Então, não é, assim, muito individual. Eu vou ser tutora do Márquez; eu vou fazer uma reunião só com ele. Não. É com todo mundo. É com todos os professores, com todos os tutores e a coordenação. (Tutor Benedetti, Anexo IV, p. 246)

Vamos supor que a dúvida dele é muito específica. Ele quer saber se, na fisiologia, o ácido pirúvico... Eu posso encaminhar um e-mail para a professora com a dúvida dele, sem o menor problema, ou eu sugiro que ele pergunte diretamente ao professor. Eu também digo para eles entrarem em contato comigo caso a professora não responda dentro de 24 horas. Porque, às vezes, a dúvida dele é muito específica e eu não me sinto gabaritado para responder. Aí, eu pergunto para o professor. (Tutora Mistral, Anexo IV, p. 208)

Los fragmentos seleccionados muestran que, al inicio de cada semestre el equipo de docentes, tutores y la coordinación pedagógica realizan un encuentro presencial. Según el tutor Benedetti, esta reunión no es individual, sino que sirve para orientaciones generales sobre el curso. Tanto el profesorado como los tutores interactúan especialmente

de manera virtual a lo largo del año. Las dos principales formas de comunicación son a través de correos electrónicos y mensajes de texto enviados por WhatsApp. En ese sentido, se nota que existe una apertura para el diálogo entre docentes y tutores, pero las conversaciones están centradas, sobre todo, en los criterios de evaluación y en las dudas más específicas de algunos estudiantes.

Así mismo, se nota que el contacto establecido no es necesariamente para analizar el proceso pedagógico de cada estudiante o del grupo que está realizando determinada asignatura. Tampoco el contacto establecido está centrado en debatir los resultados individuales de las evaluaciones que son corregidas por los tutores. Siendo así, se puede afirmar que la interacción entre docentes y tutores se produce más por cuestiones relacionadas con la gestión de las evaluaciones que por temáticas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada estudiante.

Siguiendo con el análisis de los relatos y significaciones, presento la subcategoría dedicada a reflexionar sobre la Relación del profesorado y los tutores con la coordinación. Pasamos a escuchar las voces de los entrevistados:

Como a gente tem muita abertura com o Cervantes, ele pede para os professores entrarem em contato conosco, os tutores, antes... (Tutora Mistral, Anexo IV, p. 205)

Tudo bem, na Educação Física, o Cervantes... eles são superabertos e sempre querem saber a nossa opinião, não é? Mas, assim, é uma particularidade do Cervantes. (Tutor Benedetti, Anexo IV, p. 240)

Nesse sentido, o coordenador, o Cervantes, dá uma abertura muito grande para a gente realmente avaliar - lógico, de uma maneira mais profissional possível - e depois achar alternativas para essa formação [...] Uma coisa que eu não falei: eu vejo que a mantenedora e a reitoria dão uma liberdade excepcional para todos os cursos, professores e coordenadores trabalharem. Óbvio que eles querem um retorno positivo de tudo que é aplicado. Acho que um dos pontos interessantes é

me sentir valorizado na instituição também nesse sentido de ter a liberdade de aplicar o conteúdo ou as ações que eu achar necessário. Acho que é um ponto interessante, se eu for pensar em uma estrutura mais administrativa, até chegar o professor. (Docente Allende, Anexo IV, p. 58)

Los elementos presentados permiten percibir que hay un excelente tránsito en la comunicación del profesorado y los tutores con la coordinación pedagógica. Ellos también mencionan que hay mucha libertad para trabajar y para proponer cosas nuevas. Además, los profesionales comentan que se sienten bien valorados por el equipo gestor y por la institución en la que trabajan.

Otro elemento fundamental para pensar el proceso de aprendizaje en el ámbito del curso es reflexionar sobre la Relación de los tutores con el alumnado, dado que son los tutores los que pasan buena parte del tiempo interactuando con los estudiantes, contestando dudas, enviando informaciones de la asignatura y corrigiendo sus trabajos.

Na verdade, eu sou a primeira barreira. O primeiro lugar que ele bate é aqui [...] Mas sabe um ponto positivo disso? A imparcialidade. Como eu não vejo ninguém e não tenho contato nenhum com ninguém, eu tento corrigir todo mundo como se fosse... aí, você acaba sendo imparcial, embora você acabe mantendo contato, pois tem alunos que fazem muitos questionamentos no "fale com o tutor". (Tutora Mistral, Anexo IV, pp. 213-214)

Mas esse contato é a única coisa que eu acho que faz falta. Quando você escreve algo para uma pessoa, você não vê o meu semblante. Eu estou aqui e, mesmo que eu fale uma coisa mais ríspida, você percebe que eu estou tranquilo. Agora, se você só se comunica comigo por escrito, você pode pensar que eu fui seco, mas, às vezes, não é que eu tenha sido seco. Eu posso ter respondido em um momento em que eu estava no trânsito. O aluno não sabe o que você está fazendo e, dependendo da sua resposta, pode parecer que você foi rude. Então, você tem que tomar muito cuidado. Quando a pessoa vê o seu semblante e você gesticular e dar

exemplo, ela está vendo... É como se fosse a aula de um professor. (Tutora Mistral, Anexo IV, p. 216)

Eles deveriam ter foto, mas não são todos que colocam. O meu acesso é realmente limitado ao teclado. Basicamente, o professor abre o fórum e surgem as dúvidas deles. Eles podem procurar mais o professor da disciplina do que o tutor para algumas outras questões, mas eu não sou uma pessoa que abriria um fórum para discussão. A minha função é resolver dúvidas. Se o aluno não me procurar, eu não tenho nenhum contato com ele [...] O professor da disciplina tem o mesmo acesso que nós, mas eles acessam muito os tutores para algumas dúvidas porque, neste caso, estamos mais logado que os professores. Mas os professores também têm o mesmo acesso que os alunos. (Tutor Lorca, Anexo IV, p. 235)

O fórum de notícias da disciplina, que, aí, eu vou quando... Tudo quanto é informação do curso eu vou deixando lá. Não é uma comunicação direta, que os alunos não me respondem por lá. Não. Ali, é como se fosse um mural só de informações e, se o aluno tiver alguma dúvida, ele tem que ir lá no Fale com o Tutor [...] A gente também tem uma comunicação por mensagem, dentro do AVA mesmo. Porque, aí, eu posso mandar uma mensagem individual pro aluno. Só que ele não pode me responder [...] Eu tenho a permissão pra mandar pra qualquer aluno, mas ele não tem a permissão de me responder. Aí, se caso ele tiver alguma dúvida, ele tem que entrar lá no Fale com o Tutor. (Tutor Benedetti, Anexo IV, pp. 247-248)

En relación con la comunicación entre el alumnado y el tutor, se puede identificar que en los relatos de los tutores hay plena consciencia de que la interacción por mensajes de texto es limitada. Como se mencionó anteriormente, una relación pedagógica en la que no es posible mirar el rostro y escuchar la voz hace que el intercambio de afectos sea reducido (Walker-Gleaves, 2019; Burke y Larmar, 2021; Sargent y Lynch, 2021). Además de eso, cabe destacar que, entre los profesionales, son los tutores quienes están más cerca del alumnado. Conforme señala Hernández (2011), la relación pedagógica “es un encuentro que afecta (de algún modo) a nuestro sentido de ser estudiantes y profesores, a ellos y a



nosotros” (p. 8). Según este autor, “la relación pedagógica tiene que ver no sólo con el aprender información o conocimientos, sino también maneras de ser,... juntos y en reciprocidad” (Idem, p. 8).

Finalmente, presento la subcategoría titulada Relación entre el alumnado. Los interrogantes que suscitan los tipos de interacción entre los estudiantes y si mantienen algún contacto personal revelan que:

Bom, dúvida a gente sempre tem, não é? Mas, só que a gente também tem o grupo de WhatsApp e a gente tira muitas dúvidas. Quando a gente tá com dúvida, aí vamos lá: gente, você entendeu isso? Aí, um explica pro outro. Então, isso ajuda bastante. Não é bem... Não é que nem o professor, mas já é uma ajuda. É só os alunos. [...] Só aluno mesmo. Bom, a gente não se conhecia, mas, quando tem a web conferência, a gente coloca os números de telefone lá e vai se adicionando. (Estudiante Nettel, Anexo IV, p. 260)

Até porque também tem muito... tem vez que nós temos que fazer trabalho prático em cada mês. Aí, a gente tem que criar vídeo e tem que editar pra fazer como se a gente tivesse junto, mas, na verdade, num é. (Estudiante Nettel, Anexo IV, p. 261)

Tenho, mas só pelo... pelo WhatsApp. [...] Só conversa mesmo. Só conversa pra tirar dúvida, pra tirar dúvida de trabalho, estágio [...] Então, lá, tem pessoas que tão ainda no módulo II, módulo IV, módulo VII. Aí, eles têm algumas dúvidas que alguns alunos já passaram por esses módulos. Aí, a gente vai trocando ideias, dando dicas, o que pode ajudar eles, o que pode tá faltando no trabalho deles. [...] Tem pessoas do Brasil inteiro. É... Todo um pessoal que está fazendo na IES-A ao mesmo tempo, só que são... foi um grupo criado através do Enade. Aí, lá a gente tirou as pessoas que estavam fazendo Enade de Educação Física e colocou tudo dentro de um grupo. Aí, esse grupo de lá ficou até hoje. Aí, de lá a gente está conversando. Aí, tem gente de toda parte do Brasil. (Estudiante Llosa, Anexo IV, p. 314)

Ah, eu vejo que eles têm bastante dúvida. Aí, tem que ficar tirando dúvidas. Tem horas que eles têm dúvida do que fazer. Tem hora que eles sentem dúvidas na hora que o professor está falando. Tem os que não conseguem acompanhar a web conferência. Aí, tem hora que a gente tem que gravar algumas aulas pra eles pra explicar como que foi que o professor falou. (Estudiante Llosa, Anexo IV, p. 315)

Não consegui o contato. [...] Eu gosto de conversar demais, eu consigo conversar com todos e tal, mas, pelo fato de ser uma faculdade à distância, eu não tive contato com muita gente. [...] Eu não peguei telefone de ninguém pra conversar, para bater papo. E não consegui fazer isso nem com os meus estudos... com as outras pessoas nas lives e tal, com as outras pessoas de outros estados do Brasil. Não consegui fazer isso [...] Em relação a professores, eu acredito que seria viável também. Seria interessantíssimo! Mas, dentro da plataforma da IES-A, eu acredito que a forma mais prática seria colocar... dar mais oportunidade. (Estudiante Llosa, Anexo IV, p. 329)

Podemos comprobar en el relato del estudiantado que no se encuentran de forma presencial con sus compañeros de estudio. Según la estudiante Nettel, en algunos trabajos en grupos los estudiantes graban videos individuales, los comparten en los grupos de WhatsApp y los editan para que parezca que están juntos.

En la misma línea de lo anterior, he podido identificar en el relato del estudiantado que tampoco tienden a incorporar en las redes sociales en las que participan a otros estudiantes de la institución. Algunos contactan solo por mensajes de texto a través de WhatsApp.

Finalmente, resulta crucial asegurar que las singularidades de los individuos formen parte de las relaciones pedagógicas. Ese conjunto de elementos relacionados con el afecto y los cuidados en las relaciones pedagógicas cobra aún más notoriedad al tratarse de una licenciatura dedicada a la formación inicial de docentes que van a impartir clases a otros estudiantes en su futura actuación profesional.



## Capítulo 6. El caso de la Institución de Educación Superior B (Pública).

### Introducción

Una de las características de los dos capítulos de análisis de la información (capítulos 5 y 6) es que tienen singularidades y pueden leerse individualmente sin comprometer la comprensión global de cada uno. Conforme mencioné en el Marco Metodológico (capítulo 4), utilicé una serie de estrategias de investigación como la observación no participante, el diario de campo, la consulta documental y las entrevistas semiestructuradas para acercarme al contexto investigado.

En este capítulo, en primer lugar, realizo una caracterización amplia de la Institución de Educación Superior B (Pública) - que constituye el segundo estudio de caso -, mencionando su organización administrativa, espacio que ocupa en el territorio brasileño y su tradición en la oferta de educación presencial y a distancia.

Sigo una descripción del Entorno Virtual de Aprendizaje de la licenciatura en Educación Física EaD y la presentación de mi experiencia como observador no participante en la asignatura *Atividade Física para Grupos Especiais*. Este momento de la investigación está centrado en la observación, las notas de campo y los documentos institucionales, brindando informaciones iniciales sobre la estructura, las personas involucradas y los procesos pedagógicos desarrollados.

A continuación, presento los relatos de las 13 entrevistas semiestructuradas realizadas con la coordinación pedagógica, los docentes, la coordinación de tutoría, los tutores y los estudiantes que integran la mencionada licenciatura, observando aspectos comunes y divergentes, con vistas a tener una visión profundizada sobre el proceso de formación en licenciaturas en Educación Física a distancia. Cabe resaltar que esta etapa busca dar vida al caso estudiado a través de la palabra de los implicados. En este camino realicé un

entrelazamiento de los discursos de los participantes con el Marco Teórico de referencia, generando nuevas discusiones.

### **6.1. Caracterización de la Institución de Educación Superior B (Pública).**

La Institución de Educación Superior B, que conforma el segundo estudio de caso de esta investigación, está ubicada en Brasil con sede en el estado de Bahía. Es una institución de organización administrativa pública, que se posiciona como un centro científico-cultural y está considerada entre las mejores universidades de Brasil, con reconocimiento nacional e internacional.

El estado de Bahía (región nordeste del país) posee cerca de 15 millones de habitantes<sup>40</sup> y tiene una economía diversificada, operando principalmente en agricultura, industria, minería, turismo y servicios. El estado cuenta con otras 5 universidades públicas (federales, estatales o municipales).

La Institución de Educación Superior B (pública) es gratuita, tiene una tradición de casi 40 años y ofrece tanto formación presencial como a distancia. En cuanto a la enseñanza presencial, ofrece 45 opciones de grado y alrededor de 30 de postgrado (especialización, maestría y doctorado) en todas las áreas del conocimiento. Más de 30 mil estudiantes circulan diariamente por esta institución. Según la información disponible en el sitio *web* de la institución, se prioriza el diálogo con la sociedad fomentando todos los preceptos de la tríada: enseñanza, investigación y extensión.

En la estructura de la institución existe una Unidad Académica de Educación a Distancia (UNEAD) la cual es responsable de planificar, ejecutar, monitorear, controlar, supervisar y evaluar las actividades didáctico-científicas y administrativas en la modalidad a distancia.

---

<sup>40</sup>Para más informaciones acceder a la página del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>

En cuanto a la educación a distancia, esta Institución cuenta con aproximadamente 2.000 estudiantes en 14 cursos de grado y 1 de postgrado con carácter de especialización. Todavía no ofrece maestrías o doctorados a distancia. Estos cursos se ofrecen a través de un convenio con la Universidad Abierta de Brasil<sup>41</sup>. Además, ofrece otros cursos libres de corta duración en la modalidad EaD.

Por lo que se refiere a la licenciatura en Educación Física a distancia, la cursan cerca de 200 estudiantes. Tiene una duración de 4 años y cuenta con 6 *Polos de Apoio Presencial* en 6 ciudades diferentes del estado de Bahía. La figura 6 facilita la comprensión geográfica de la ubicación de la institución en el territorio brasileño.

Figura 6. Distribución geográfica de la Institución de Educación Superior B (Pública) en el territorio brasileño.



Fuente: Producción propia

---

<sup>41</sup> Los detalles del convenio de la Universidad Abierta de Brasil (UAB) con las Instituciones de Educación Superior (federales, estatales o municipales) fueron presentados en el Capítulo 2.

Tal como se aprecia en la figura 6, la Institución de Educación Superior B (Pública) tiene 6 *Polos de Apoyo Presencial* representados en color azul y que están distribuidos, principalmente, en el interior del estado de Bahía representado por el color rojo.

El ingreso en la licenciatura tiene lugar a través de un proceso de selección que considera el total de puntos obtenidos por el candidato en el *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*<sup>42</sup>, obedeciendo al orden descendente de clasificación. Al realizar su inscripción el alumnado tiene acceso al Entorno Virtual de Aprendizaje de la institución, dónde cada semestre, puede acceder a los contenidos de las asignaturas. En la licenciatura se prevén actividades pedagógicas tanto en línea como presenciales en el Polo.

## **6.2. El Entorno Virtual de Aprendizaje.**

Esta etapa de la investigación estuvo centrada en la observación no participante del Entorno Virtual de Aprendizaje *Moodle* utilizado por la institución. Como mencioné en el Marco Metodológico (capítulo 4), en el proceso de negociación de la investigación de campo presenté al equipo gestor de la institución el *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (anexo I), de modo que me autorizaron, en condición de investigador, a acceder a todo el entorno virtual y a asistir a las clases síncronas de todas las asignaturas impartidas por un periodo de hasta 5 meses.

Cabe mencionar que la estrategia metodológica de acceder al espacio virtual tuvo como intención acercarme a la estructura del caso estudiado y tener una percepción contextualizada de los recursos tecnológicos y de los procesos pedagógicos desarrollados durante la formación de los futuros licenciados en Educación Física a distancia.

Como señala Stake (1999), es fundamental establecer una comprensión empática con el lector mediante la descripción densa del escenario y respetando los determinantes

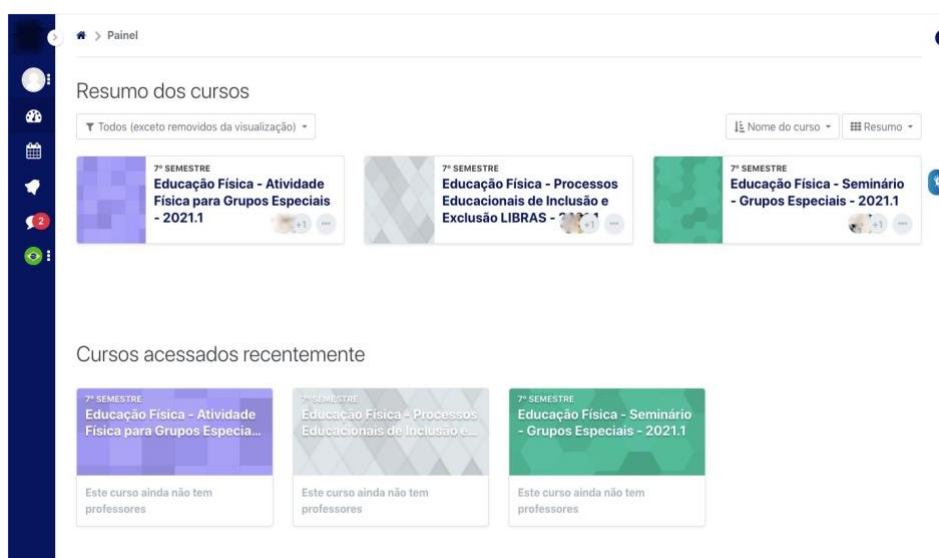
---

<sup>42</sup> El *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* fue instituido en 1998, con el objetivo de evaluar el desempeño académico de los estudiantes al final de la educación básica. A partir del año 2009, el ministerio cambió su metodología y comenzó a utilizarse como mecanismo de acceso a la educación superior en gran parte de las instituciones públicas del país.

contextuales de cada caso estudiado. Como menciona Yin (2002), la preocupación de este tipo de investigación es poner de manifiesto la complejidad de una situación particular, enfocando el problema desde su contexto. Para este autor, al utilizar esa estrategia metodológica, es crucial que el investigador esté atento a la singularidad del fenómeno estudiado.

En la institución investigada el *Moodle* es fundamental en los procesos pedagógicos. *Moodle* es un *software* de código abierto que permite a los usuarios personalizar su Entorno Virtual de Aprendizaje y que, frecuentemente, se utiliza como una herramienta para apoyar la enseñanza a distancia. En el contexto del caso estudiado el entorno posee un diseño sencillo, intuitivo y que posibilita poner a la disposición del alumnado materiales didácticos de forma práctica y con acceso remoto. Además, la coordinación, docentes, tutores y estudiantes pueden intercambiar mensajes de texto. La figura 7 ilustra algunas de las herramientas del entorno virtual de la Institución de Educación Superior B (Pública):

Figura 7. Registro de la página inicial del Entorno Virtual de Aprendizaje *Moodle* de la Institución de Educación Superior B (Pública).



Fuente: Institución investigada.



Como se observa en la figura 7, hay una columna a la izquierda con 6 iconos que permiten acceder, respectivamente, a la información del usuario, al panel con detalles sobre las asignaturas, al calendario, a las notificaciones, a los mensajes y a la opción de elegir el idioma. En el centro se sitúa la pestaña del panel con 3 grandes iconos que corresponden a las 3 asignaturas impartidas en el mes de junio de 2021. A la izquierda la asignatura *Atividade Física para Grupos Especiais*, en el centro la asignatura *Processos Educacionais de Inclusão e Exclusão LIBRAS* y a la derecha el *Seminario - Grupos Especiais*. En la parte inferior se muestra el historial con los *Cursos acessados recentemente*, en los que se repiten las asignaturas antes mencionadas. Además, en la parte superior hay 3 iconos pequeños titulados: *Todos (exceto removidos da visualização)*, *Nome do curso* y *Resumo* que permiten al usuario ajustar la disposición de las informaciones presentes en la pantalla.

Además del *Moodle*, la institución utiliza el *software Teams* de la empresa *Microsoft* para las clases síncronas. El concepto inicial de la aplicación *Teams* fue diseñado para la colaboración de equipos corporativos, pero últimamente también se ha utilizado con fines educativos. Esta herramienta permite la presentación de diapositivas y la interacción con audio y/o video entre todos los participantes.

A continuación, me refiero a los dos entornos de aprendizaje (*Moodle* y *Teams*) a partir de la experiencia como observador en una asignatura.

### **6.2.1. El desarrollo de la asignatura: *Atividade Física para Grupos Especiais*.**

La inmersión en el Entorno Virtual de Aprendizaje de una asignatura fue una estrategia de investigación pertinente para explorar de manera profundizada el espacio virtual que el alumnado utiliza durante los cuatro años de formación. Como investigador, he tenido acceso a todas las funcionalidades, tal como el alumnado. Incluso, cabe mencionar que en las clases síncronas mi nombre aparecía en la lista de participantes, así como el del docente, tutores y estudiantes.

Hay que considerar que a pesar de seleccionar esta asignatura, he podido asistir a las clases de otros 4 docentes. Esta fue una decisión para cubrir más allá de lo inmediato, dado que es un tema que para mí tiene una gran relevancia personal. Consciente de que esta tesis contempla dos estudios de caso, con distintas formas de recopilación de informaciones, consideré fundamental que este apartado estuviese centrado en la descripción de una de las experiencias.

La asignatura *Atividade Física para Grupos Especiais* tiene una carga horaria de 60h y fue planificada por el mismo docente que imparte las clases. Además, en los procesos de enseñanza y aprendizaje participó un tutor presencial y un tutor online. La asignatura tiene carácter de práctica docente y se realizaron 4 encuentros. Inicialmente se habían previsto dos encuentros en línea con el docente y dos presenciales con el tutor, pero debido a la crisis sanitaria provocada por la Covid-19 y las medidas de aislamiento social tomadas, todos los encuentros ocurrieron en línea.

El objetivo general de la asignatura es posibilitar la comprensión de la prescripción y orientación de ejercicios físicos para grupos especiales, en el contexto de la Educación Física escolar. Durante todo el proceso, el docente brindó información de la asignatura, materiales teóricos y videos en el Entorno Virtual de Aprendizaje *Moodle*, además de realizar los dos encuentros síncronos a través del *software Teams*.

La asignatura tuvo una duración aproximada de un mes y fue organizada en tres bloques de contenido con evaluaciones específicas para cada etapa, a saber: i) foro de discusión realizado a partir de tres preguntas orientadoras (4 puntos) y producción de una revisión crítica sobre el tema (6 puntos); ii) seminarios temáticos en grupo (6 puntos) y envío de las diapositivas generadas a través del EVA (4 puntos); iii) foro de discusión realizado a partir de un texto con tres preguntas orientadoras (2 puntos) y examen tipo test de respuesta única (8 puntos). Como se puede observar, cada bloque constaba de 10 puntos, por lo que al final se calculó la media. Para ser considerados aprobados, los estudiantes debían alcanzar un mínimo de 6 puntos. En caso de que un estudiante no alcanzara esta puntuación, había una evaluación final para la recuperación.

En general, el profesorado tiene la atribución de planificar la asignatura e impartir las clases síncronas, de modo que son los tutores los responsables de conducir los foros, además de aplicar, corregir y lanzar las calificaciones de las evaluaciones escritas. Teniendo en cuenta el contexto pandémico antes mencionado, el tutor presencial tuvo la atribución<sup>43</sup> de conducir y valorar las actividades del primer foro, de los seminarios y de orientar al estudiantado sobre el envío de las diapositivas de la presentación de cada seminario al entorno virtual.

Cabe mencionar que tradicionalmente, la presentación de los seminarios ocurría presencialmente en el Polo, bajo supervisión del tutor presencial. Por su parte, el tutor *on line* tuvo la atribución de corregir la revisión crítica, el segundo foro e igualmente fue encargado de conducir y valorar los seminarios. La evaluación en forma de test único fue realizada directamente en el EVA y corregida por el sistema.

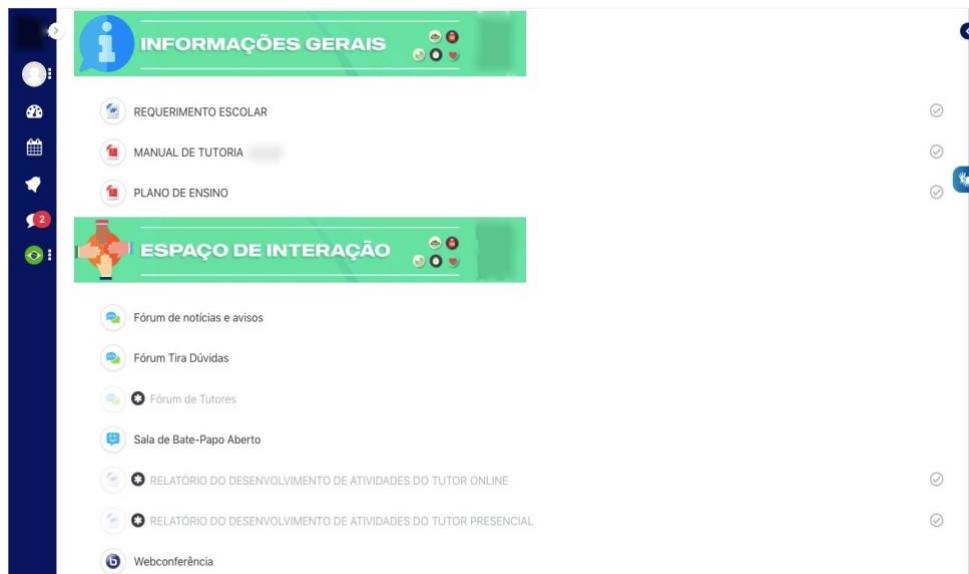
Cabe destacar que, tal como estipula el Manual de Tutoría de la institución, el tutor es de fundamental importancia, ya que es él, junto con el docente, quien conecta la institución con los estudiantes, provocando la interacción humana.

La figura 8 ilustra el Entorno Virtual de Aprendizaje *Moodle* para la asignatura *Atividade Física para Grupos Especiais*, con énfasis en las *Informações Gerais*, en la parte superior, y los *Espaços de Interação*, en el centro de la pantalla.

Figura 8. Registro del Entorno Virtual de Aprendizaje *Moodle* de la Institución de Educación Superior B (Pública) con las informaciones de la asignatura y los espacios de interacción.

---

<sup>43</sup> Las formas de contratación y las atribuciones de docentes y tutores serán profundizadas en el apartado 6.3.2 a partir de los relatos de los profesionales.

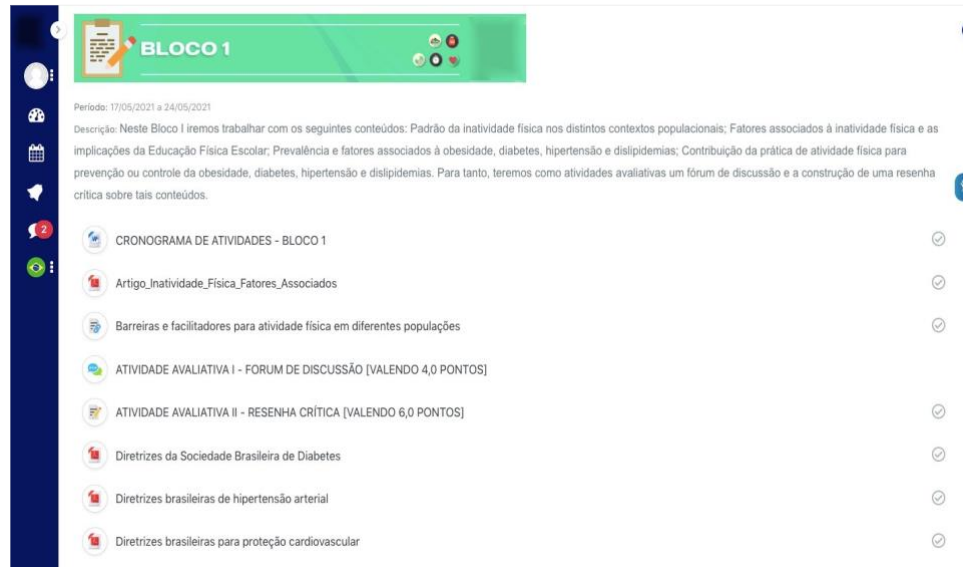


Fuente: Institución investigada.

Como se aprecia en la figura 8, en el tema *Informações Gerais*, el alumnado tiene acceso a un documento para trámites de secretaría, al manual de tutoría y al plan de enseñanza elaborado por el docente. En el tema *Espaços de Interação* es posible acceder al Foro de noticias y avisos, Foro de dudas, espacio de *chat* abierto y al icono de web conferencia, entre otros.

La figura 9 ilustra el mismo entorno virtual, pero mostrando el primer bloque - en total son tres bloques - de contenidos desarrollados en la asignatura *Atividade Física para Grupos Especiais*. El segundo y tercer bloques siguen la misma disposición de información y herramientas.

Figura 9. Registro de la página inicial del Entorno Virtual de Aprendizaje *Moodle* de la Institución de Educación Superior B (Pública) con el primer bloque de contenidos.



Fuente: Institución investigada.

Tal como se puede apreciar en la figura 9, en el *Bloco 1* del entorno virtual está disponible el cronograma de actividades y diversos contenidos teóricos que fueron añadidos a lo largo de la asignatura. Además, están disponibles los criterios de las dos evaluaciones que componen este bloque.

Como he mencionado, la institución utiliza el *software Teams* para las clases síncronas. Esta herramienta permite la presentación de diapositivas, y la interacción con audio y/o video entre todos los participantes. Un aspecto a señalar es que las clases síncronas quedan automáticamente grabadas, de modo que hay una carpeta en el Entorno Virtual de Aprendizaje *Moodle* con un enlace para todas las clases impartidas en distintas asignaturas. Eso posibilita que el alumnado asista a las clases de manera asíncrona. A pesar de eso, los encuentros tienen lista de asistencia que es controlada y enviada a la coordinación de tutoría por el tutor *on line* siendo necesario un 70% de asistencia para aprobar. La figura 10 ilustra la utilización del *Teams* durante la primera clase síncrona de la asignatura.

Figura 10. Registro fotográfico de la primera clase síncrona de la asignatura: *Atividade Física para Grupos Especiais*.

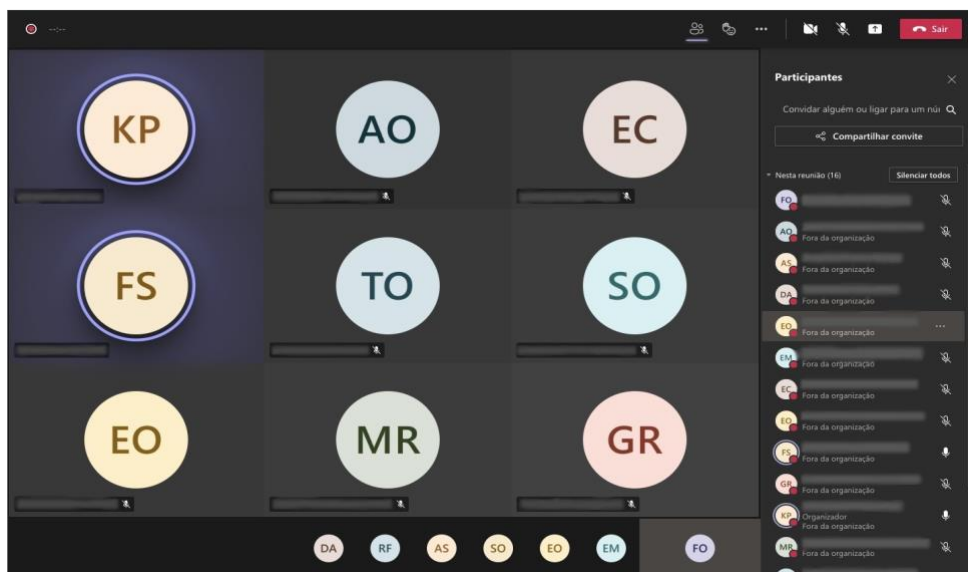
La formación inicial de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia: dos estudios de caso etnográficos en universidades públicas y privadas brasileñas.



Fuente: Institución investigada.

Como se aprecia en la figura 10, en el centro de la pantalla está la diapositiva utilizada por el docente, a la derecha aparecen los nombres de los participantes y en la parte inferior un rectángulo con la imagen del docente y los nombres de algunos estudiantes - ambos ocultados debido a las cuestiones éticas ya mencionadas. Finalmente, la figura 11 ilustra el momento de la clase en que dos estudiantes están realizando intervenciones a través de audio - en destaque con el color morado en la parte superior izquierda de la pantalla.

Figura 11. Registro fotográfico de la segunda clase síncrona de la asignatura: *Atividade Física para Grupos Especiais*.



Fuente: Institución investigada.

Como muestra la figura 11, el software utilizado por esta institución posibilita la utilización de los recursos de audio y video, pero raras veces el alumnado inscrito utiliza el video durante las intervenciones. Cabe destacar que, del total de 192 estudiantes inscritos en la asignatura - provenientes de los 6 Polos -, entre 60 y 90 acudían a las clases síncronas.

Teniendo en cuenta la observación de las clases y el diario de campo elaborado, se puede decir que, en general, el docente sigue un modelo de clase expositiva utilizando diapositivas y busca establecer un diálogo con los estudiantes a través de preguntas. Las clases duraron alrededor de 2 horas y en el transcurso del tiempo el docente presentó el plan de la asignatura, los criterios de evaluación y trató de problematizar el tema de la salud en el contexto de la Educación Física escolar a través de distintos ejemplos. Los comentarios iban encaminados a promover la práctica de actividades físicas con el objetivo de reducir la obesidad, la hipertensión y mejorar el desarrollo motor.

Los seminarios se desarrollaron con el alumnado y los tutores de cada Polo - cerca de 30 estudiantes divididos en 6 grupos y temas. En general los seminarios siguieron un modelo expositivo con uso de diapositivas, de modo que el grupo responsable presenta - a veces con cámara abierta - y los demás estudiantes escuchan.

Un factor que, a veces, imposibilita mantener la cámara abierta es la baja potencia de la señal de internet de los estudiantes que están ubicados en diferentes lugares. Cada presentación tuvo una duración promedio de 25 minutos y al final, el tutor lanzó preguntas e invitó a los estudiantes a participar.

Finalizada esta presentación inicial, todos los temas relevantes mencionados en la descripción anterior serán debatidos y profundizados en los apartados 6.3.1, 6.3.2 y 6.3.3 a través del entrelazamiento de los relatos de los profesionales y de los estudiantes que participaron de las entrevistas semiestructuradas y con los aportes del Marco Teórico.

### 6.3. Conectando hilos: entrelazando los relatos de los participantes en la investigación.

Como he mencionado, participaron de las entrevistas semiestructuradas 13 personas de la Institución de Educación Superior B (Pública), siendo: 1 representante de la coordinación pedagógica, 5 docentes, 1 coordinador de tutoría, 3 tutores y 3 estudiantes. En la tabla 15 aparecen los nombres ficticios de los colaboradores de esta investigación

Tabla 15. Participantes de las entrevistas semiestructuradas en la Institución de Educación Superior B (Pública) y sus respectivos nombres ficticios.

<b>Institución de Educación Superior B (Pública)</b>		
<b>Participantes de las entrevistas</b>	<b>Función</b>	<b>Nombre ficticio/apodo</b>
	Coordinación pedagógica	i. Machado
	Docentes	ii. Clarice
		iii. Couto
		iv. Guimarães
		v. Camões
		vi. Pepetela
	Coordinación de tutoría	vii. Vicente
	Tutores	viii. Graciliano
		ix. Cecília
		x. Queiroz
	Estudiantado	xi. Carlos
		xii. José
xiii. Manuel		
<b>Total: 13 participantes</b>		

Fuente: Elaboración propia



Con el fin de mantener el anonimato de los colaboradores en la investigación, considerando las cuestiones éticas y el *Termo de Consentimiento Livre e Esclarecido* (anexo I), decidí utilizar nombres ficticios en los extractos de las transcripciones explicitados en el cuerpo del texto.

En este estudio de caso, los nombres ficticios atribuidos a los colaboradores aluden a escritores con obras literarias publicadas, principalmente, en portugués, representando a escritores brasileños, portugueses, angoleños y mozambiqueños de ambos géneros. Esta elección está relacionada con la propuesta de Giroux (1997), que plantea la necesidad de repensar y reestructurar la actividad pedagógica, para concebir a los docentes - y en el contexto de esta investigación, a todos los participantes - como autores de su práctica pedagógica y como intelectuales transformadores, conforme se discutió en el capítulo 3.

Las entrevistas han seguido una pauta de conversación (anexo III) con preguntas ajustadas para cada institución y participantes. El promedio de tiempo de las entrevistas fue de 1:40h y las conversaciones se grabaron en un dispositivo de audio. En total, son cerca de 20h de conversaciones con los participantes. A continuación, transcribí el relato de cada uno de los colaboradores, lo que representa un total de 402 páginas (anexo V). Las entrevistas tuvieron lugar tanto de manera virtual a través de la herramienta *Google Meet* cómo de forma presencial, en el local más conveniente para cada entrevistado.

Conforme se detalla en el Marco Metodológico (capítulo 4), el tratamiento de la información recopilada consistió en una reducción cuidadosa de todas las transcripciones y el análisis estuvo centrado en el Modelo Mixto que, según Laville y Dione (1999), permite definir anticipadamente algunas categorías, considerando, a su vez, categorías emergentes. A partir de la triangulación mencionada por Stake (1999), preparé diferentes conjuntos de informaciones con un sentido interno coherente y, después de contabilizar los temas, nombré cada categoría de análisis, recogiendo el contenido que sugería el texto. El mismo proceso se utilizó para nombrar las subcategorías.

En la tabla 16 se presentan los conjuntos de categorías y subcategorías que componen el análisis de las informaciones recopiladas durante las entrevistas.

Tabla 16. Categorías y subcategorías del análisis de las informaciones de la investigación de campo en la Institución de Educación Superior B (Pública).

<b>Institución de Educación Superior B (Pública)</b>	
<b>Categorías de análisis</b>	<b>Subcategorías de análisis</b>
1. Universidad y sociedad.	a) Función social de la universidad. b) Impacto social de las políticas públicas en educación superior. c) Noción de Educación Física.
2. Espacios de formación y sujetos implicados.	a) Entorno Virtual de Aprendizaje. b) Encuentros síncronos y formas de interacción. c) Formas de contratación de docentes y tutores. d) Tutores. e) Polo de apoyo presencial. f) Actividades en el polo presencial. g) Evaluación. h) Foros. i) Prácticas y actividad profesional.
3. El afecto en las relaciones pedagógicas mediadas o no por las tecnologías.	a) Relación del profesorado y la coordinación pedagógica con el alumnado. b) Relación de los tutores con el profesorado. c) Relación del profesorado y tutores con la coordinación pedagógica. d) Relación de los tutores con el alumnado. e) Relación entre el alumnado.

Fuente: Elaboración propia

Cabe rescatar que, esta etapa de la investigación se proponía dar vida al caso estudiado a través de la palabra de los participantes y tenía como elemento central el análisis de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas (anexo V). Por tanto, entrelacé el relato de los 13 colaboradores y el Marco Teórico.

Los tres apartados siguientes engloban las discusiones acerca de las categorías: 1. Universidad y sociedad. 2. Espacios de formación y sujetos implicados. 3. El afecto en las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías digitales, además de sus respectivas subcategorías (tabla 16). La primera categoría aborda la función social de la

universidad, las políticas públicas, el impacto de esta institución en su entorno y la noción de Educación Física. La segunda se centra en los espacios de formación y los sujetos implicados, especialmente en el espacio físico, virtual, el alumnado, los procesos de aprendizaje presenciales desarrollados en el polo de apoyo presencial y las prácticas. La tercera aborda el afecto en las relaciones pedagógicas mediadas o no por las tecnologías digitales, posibilitando reflexiones sobre las interacciones entre coordinación, docentes, tutores y estudiantes.

### **6.3.1. Significaciones de los relatos: la función social de la universidad, el impacto de las políticas públicas en educación superior y la noción de Educación Física.**

Los resultados de la investigación de campo relacionados con la categoría Universidad y Sociedad se subdividen (tabla 16) en 3 subcategorías: a) Función social de la universidad. b) Impacto social de las políticas públicas en educación superior. c) Noción de Educación Física.

Los interrogantes que subyacen a la percepción de los docentes sobre la función social de la universidad revelan que:

Acho que ao pensar a universidade brasileira, nordestina, sul-americana, a gente não pode deixar de pensar para além daquela questão básica que os grandes autores apontam, de que a universidade é um espaço de tripé de ensino, pesquisa e extensão. Acho que isso está bem consolidado quando a gente tenta explicar a universidade. Então, ela tem como função social trabalhar, prioritariamente, com a ciência. [...] mas, para além disso, a universidade também tem essa função de tentar dar um pouco de equidade social. (Docente Clarice, Anexo V, p. 59)

Las voces de la mayoría de los docentes coinciden al afirmar que la noción de universidad pública se centra en la tríada enseñanza, investigación y extensión. Cabe destacar que esta concepción de universidad es la que aparece en el artículo 207 de la Constitución Federal de Brasil (1988), que menciona que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio

da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Otro aspecto común entre los colaboradores es la idea de transformación social a través del conocimiento. El profesorado entrevistado demuestra tener una gran conciencia sobre la función social de la Institución de Educación Superior B (Pública) en su entorno.

Aunque exista esta conciencia sobre la importancia de que la universidad tenga como eje la tríada enseñanza, investigación y extensión, los docentes evidencian que en lo que se refiere a la Educación a Distancia, la investigación y la extensión son casi inexistentes.

Pesquisa e extensão são inexistentes na EaD, certo? Não é culpa da EaD. A universidade brasileira é formada dentro do ensino. [...] você tem uma série de situações que impedem que qualquer tentativa de pesquisa e extensão possam florescer porque o professor não recebe bolsa para trabalhar com pesquisa e extensão. [...] No formato em que está, é quase impossível pensar nisso na EaD. Eu acho que é possível, mas é muito difícil que esse formato aconteça hoje. Eu acho que pesquisa e extensão são essenciais e não recebem o devido valor, como se dá ao ensino. (Docente Couto, Anexo V, p. 115)

A EaD ainda precisa trabalhar muito a questão da extensão e da pesquisa. [...] mas acho que é uma coisa que vai dar um gás para EaD, para realmente o curso ficar ainda melhor, sabe? Para a formação ficar ainda mais completa. (Docente Camões, Anexo V, p. 179)

Tal y como se puede apreciar en los fragmentos anteriores, la enseñanza es el elemento predominante en lo que refiere a esta licenciatura impartida en la modalidad EaD. Uno de los aspectos que consolida el actual escenario centrado en la enseñanza, es que la contratación de los docentes es, principalmente, para planificar e impartir una asignatura específica. La temática de la contratación de docentes, así como de otros profesionales, será profundizada en el próximo apartado.

Como menciona el docente Couto, hay una serie de situaciones que impiden que cualquier intento de investigación y extensión florezca porque el profesor no recibe una beca para

trabajar con estos dos elementos de la tríada. De este modo, lo que hay son iniciativas individuales que, en general, dependen de la actuación de estos docentes en el curso presencial dentro de la misma universidad. Esta reflexión coincide con lo discutido en el capítulo 3, en el que abordé las políticas y propuestas de formación del profesorado en Brasil. Según Gatti et al. (2019) en lo que se refiere a la EaD “tal como vem sendo implantada, salvo poucas exceções, ela está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino” (p. 54).

Otro aspecto relevante que emerge de los relatos es el impacto social de las políticas públicas en educación superior en el contexto de la IES-B. Los relatos de la coordinación pedagógica y del profesorado son sumamente sensibles y conscientes de la transformación social que genera la institución, sobre todo considerando a las personas menos pudientes.

E, aí, você vê os relatos, sabe? De pessoas que venceram a fome, a pobreza, o trabalho na roça, todas as dificuldades e conseguiram o acesso à educação superior. [...] E a emoção das pessoas. Que a gente também fica impactado, e não tem como a gente não se emocionar, porque, assim, você muda a realidade de uma pessoa. Você muda a realidade de uma família, quando você leva educação a esses lugares. (Coordinador Machado, Anexo V, pp. 28-29)

É uma instituição que tem essa função social de estar em diversos municípios pequenos, onde o ensino superior não chegava. Então, a IES-B tem um impacto muito grande na vida das cidades, das pessoas, especialmente, as que passam por ela, porque muda a vida. Muda a vida de comunidades, de povos e de localidades. [...] Acho que a principal demanda agora é reduzir e, depois de reduzir, eliminar as desigualdades sociais, econômicas, culturais, educacionais, por exemplo. A gente tem uma desigualdade educacional tremenda e a educação à distância, em um país como o Brasil, é fundamental. (Docente Clarice, Anexo V, p. 61)

El acceso a la educación superior como medio de ascenso social es una característica predominante en los discursos de los profesionales entrevistados. Cabe destacar el relato

del coordinador Machado que indica que algunos de los egresados han logrado vencer el hambre, la pobreza y duros trabajos en el campo por haber podido acceder a la enseñanza superior a distancia. El conjunto de docentes afirma que la IES-B cumple una importante función social justamente por tener Polos en pequeñas ciudades del interior del Estado de Bahía, dónde la estructura física de una universidad tardaría mucho tiempo en llegar. Rescatando lo abordado en el Capítulo 2, Arruda E. P. y Arruda D. E. P. (2015) mencionan que la expansión de la EaD fue fundamental en el proceso de democratización de la educación superior y señalan la importancia del aspecto cualitativo en los procesos educativos. Gatti et al. (2019, p. 54) afirma que “se bem construída e posta em prática, dirigida a grupos e regiões específicos, poderia ter papel importante na ampliação das oportunidades educacionais”, principalmente en un país con um vasto território y grandes contrastes socioeconómicos.

Siguiendo el hilo, pasamos a escuchar las voces del alumnado sobre el impacto social de las políticas públicas en educación superior:

Eu acho que foi até proposital o polo lá para aquela área (periferia), porque assim, estruturalmente falando, socialmente falando [...] A partir do momento que você tem um polo de uma universidade pública ali no seu bairro, as pessoas que estão perto começam a perguntar, começam a querer saber. [...] Então, você já começa a despertar nas pessoas ao redor essa visão de que elas também podem, elas também têm acesso. Está próximo. Não é algo distante da realidade delas. (Estudiante Carlos, Anexo V, p. 342)

O curso oportuniza diferentes comunidades, diferentes pessoas que, talvez, antes, não tinham essa oportunidade de fazer. (Estudiante José, Anexo V, p. 369).

Mas, hoje, estou numa turma que entrou 50 pessoas, mas tá formando quase 30 pessoas. Então, é uma turma muito grande da minha cidade e acredito que, daqui pra frente, a gente vai ter professores especialistas nessa área, muitas pessoas querendo aprofundar bastante. [...] A gente fica muito animado porque a gente

percebe que a gente está trazendo um olhar diferente para a sociedade (Estudiante Manuel, Anexo V, p. 396)

Los relatos de los tres estudiantes entrevistados hacen hincapié en el impacto de la universidad pública en la transformación social. El relato del estudiante Carlos señala la importancia de tener un Polo o una universidad en su barrio lo que, en su percepción, posibilita que las personas que viven en la periferia despierten su interés por estudiar una carrera universitaria. Además, para el mismo estudiante, la universidad pública deja de ser una realidad distante para las personas cuándo llega a la periferia.

Cabe destacar que, en muchas escuelas de educación básica ubicadas, sobre todo, en ciudades pequeñas o de difícil acceso, en distintas regiones del país, todavía faltan docentes con formación de nivel superior específica para impartir clases. Ante la escasez de docentes con estudios superiores completos, estudiantes universitarios e incluso personas sin formación específica, imparten clases en escuelas de educación básica. Esta realidad se evidencia en la vida de los estudiantes participantes en esta investigación, ya que dos de los tres entrevistados trabajan en escuelas como docentes de Educación Física antes de concluir sus estudios.

Profundizando en la discusión, cabe rescatar lo mencionado en el Capítulo 2 donde abordé la oferta de licenciaturas de Educación Física a distancia en Brasil, en universidades públicas y privadas, con base en las informaciones del censo de 2020 del Ministerio de la Educación de Brasil (MEC). En ese año, el estado de São Paulo concentraba el 23% del total de las inscripciones en educación superior de todo el país. Otro aspecto relevante para la discusión es que, según los datos del MEC, del total de los 3.105.803 de matrículas en cursos superiores a distancia, 2.056.511 corresponden a instituciones privadas, representando 66,21%. Este fenómeno se acentúa aún más cuándo se analizan específicamente las licenciaturas en Educación Física impartidas a distancia ya que, del total de los 69.289 inscritos, 67.060 se encuentran en instituciones privadas, lo que representa 96,78% del alumnado.

Aunque Bahía cuenta con 5 universidades públicas importantes, existe un desequilibrio en la distribución de universidades y en el número de plazas universitarias en las regiones de Brasil. Consciente del predominio de las instituciones privadas y del desigual contexto social del país, corresponde al Estado ampliar las políticas educativas para la expansión de las universidades públicas, fortaleciendo la perspectiva de ser públicas, gratuitas y de calidad.

El contexto neoliberal, ampliamente discutido en el Capítulo 3 y que permea la educación básica y superior, es un fenómeno con muchos discursos y acciones y que, según Freitas (2018), trata de convencer a la sociedad de que las instituciones públicas son ineficaces y que deberían ser administradas como empresas privadas, dada su supuesta eficiencia. Para el autor, precarizar las instituciones públicas con la reducción de inversiones es el primer paso en el intento de privatizarlas. En el mismo sentido, Laval y Dardot (2015) debaten cómo la agenda política y económica global está tensionada y direccionada a los intereses del mercado. Para estos autores no es factible esperar una conciencia espontánea del mercado, sino que resulta crucial que el Estado produzca y garantice condiciones que satisfagan el interés colectivo, de modo que “a nosotros corresponde permitir que se abra camino a un nuevo sentido de lo posible” (p. 409), con otros horizontes.

Como he señalado, existen grandes grupos educacionales integrados en la dinámica de los fondos de inversión y del capital especulativo, lo que genera un nuevo momento educativo sin precedentes. Diversos autores (Castells, 2001; Laval y Dardot, 2015; Portela, 2017; Freitas, 2018; Williamson et al., 2023) señalan que esa perspectiva neoliberal de la educación influye en los profesionales del campo de la educación, en el alumnado y en los procesos pedagógicos de instituciones tanto públicas como privadas.

El interrogante que plantea a la noción de Educación Física del profesorado revela que hay una variedad de concepciones sobre el área. Esta diversidad se puede relacionar precisamente con la amplia y diversa experiencia profesional que abarca entre 15 y 25 años impartiendo clases en la educación básica y superior. Además, cabe destacar que todo el profesorado de esta institución tiene una producción científica relevante con la publicación de artículos y libros.



Pasamos a escuchar los relatos sobre esta subcategoría:

Então, para mim a Educação Física é essa área do conhecimento que toma a cultura corporal como o seu objeto de estudo e que tem como função, na escola, de organizar pedagogicamente a socialização desse saber que foi construído historicamente e acumulado socialmente pelas pessoas. [...] A gente garantir, nesse processo de transmissão - não a transmissão da educação bancária que o Paulo Freire critica -, mas a ideia de que o professor, enquanto indivíduo que se apropriou coletivamente dos bens culturais produzidos, especificamente da cultura corporal, vai pensar processos didáticos e pedagógicos para que o aluno também se aproprie disso. (Docente Clarice, Anexo V, p. 59)

Tive uma aproximação muito forte com as perspectivas críticas. Mas, no campo de trabalho, no chão da escola pública, na experiência do chão da escola pública com os estudantes, a gente percebe que existem Educações Físicas a serem desenvolvidas dentro da escola. [...] Eles (estudantes da licenciatura) precisam conhecer a diversidade que temos de práticas corporais a serem desenvolvidas pedagogicamente na educação básica. (Docente Guimarães, Anexo V, pp. 131-132)

Defendo há muito tempo a perspectiva crítico social dos conteúdos. [...] Os alunos, vão encontrar, dentro do curso, diferentes formas, diferentes maneiras, diferentes metodologias que os professores desenvolvem com eles. (Docente Pepetela, Anexo V, p. 181)

Esta diversidad de nociones de Educación Física es relevante, dado que el alumnado tendrá la oportunidad de estar en contacto con distintas visiones de esta área del conocimiento a lo largo de su proceso de formación.

Según Fernández-Rio et al. (2016), son muchos los modelos pedagógicos de Educación Física en el mundo, de modo que las “consideraciones teórico-prácticas que integran cada

uno de ellos son numerosas, siendo necesaria su comprensión para poder desarrollar un proceso educativo de calidad” (p. 69). Para estos autores, “son muchas las posibilidades de aplicación que nos ofrecen los modelos, pudiendo ser adaptados al contexto, el contenido, el alumnado y al docente para buscar un ajuste equilibrado y efectivo en la práctica de la materia” (Idem, p. 69). En este sentido, no se puede obviar el empleo de modelos pedagógicos de forma estandarizada.

Según Molina (1996), “el proyecto político pedagógico que puede dar un sentido consecuente a éstas prácticas en el ámbito escolar, es aquel que tiene en su guión la convivencia multicultural, la justicia social y la resistencia crítica al modelo económico, social y cultural” (p. 43) del escenario en que se imparte el currículo. Para este autor eso se convierte en posible “a partir del desenmascaramiento del contexto y de las relaciones de opresión en que están inmersos sus actores, y que les obliga a retrasar la intención de ser sujetos de su propia historia”. (Idem, p. 43).

### **6.3.2. Significaciones de los relatos: el espacio físico, el espacio virtual, el alumnado y las actividades en el polo presencial.**

A partir de la repetitividad y de la relevancia del tema emerge la segunda categoría de análisis titulada Espacios de formación y sujetos implicados. Las subcategorías que derivan de los relatos de los participantes durante las entrevistas semiestructuradas son: a) Entorno Virtual de Aprendizaje. b) Encuentros síncronos y formas de interacción. c) Formas de contratación de docentes y tutores. d) Tutores. e) Polo de apoyo presencial. f) Actividades en el polo presencial. g) Evaluación. h) Foros. i) Prácticas.

En lo que se refiere al interrogante relacionado con la percepción de los docentes sobre el Entorno Virtual de Aprendizaje, cabe destacar:

O espaço, realmente, para as atividades é o *Moodle*. Tem a plataforma *Teams*, que a gente também disponibiliza, mas o mesmo material que é disponibilizado no *Moodle* a gente disponibiliza também pela sala de aula da plataforma *Teams*. É na plataforma *Teams* que a gente tem os momentos síncronos, as atividades

síncronas, as webs aulas propriamente ditas. Mas os espaços são esses: a plataforma *Teams* como as webs aulas e os envios de documentos disponibilizados; e o *Moodle*, o AVA, com toda aquela estrutura de sala de aula que é disponibilizada pela universidade. (Docente Guimarães, Anexo V, p. 138)

Como he mencionado en el apartado 6.2.1, la inmersión como observador no participante en la asignatura *Atividade Física para Grupos Especiais*, fue fundamental para explorar la estructura del Entorno Virtual de Aprendizaje utilizado por la institución. Como investigador, fui autorizado por el equipo gestor y he tenido acceso a todas las funcionalidades del *Moodle* durante el período de 5 meses. Los relatos de las entrevistas revelan que el profesorado está satisfecho con el EVA del *Moodle*, dado que, en sus percepciones, éste se adecua a las demandas de enseñanza.

Siendo así, seguimos para evidenciar la percepción del alumnado:

Não tive nenhuma dificuldade. A maioria dos colegas também relataram que não tiveram dificuldade. (Estudiante Carlos, Anexo V, p. 324)

O *Teams*... a gente abre lá, usa e pronto. Às vezes, tem dia que trava, tem dia que não funciona. [...] Agora, usar o *Moodle* é tranquilo para mim. Eu já aprendi. (Estudiante Manuel, Anexo V, p. 387)

El estudiantado entrevistado no encuentra dificultades en relación con el uso del ambiente virtual. A pesar de eso, cabe destacar que algunos estudiantes no tienen ordenadores en sus residencias lo que hace que el desarrollo de los estudios sea más difícil. La conexión a internet es otro aspecto a considerar dado que hay oscilaciones de la señal.

Porque a maioria dos alunos acessa por um celular. Então, o tamanho da tela de um celular e até a distribuição das funções... fica muito mais difícil para quem já tem uma maior dificuldade de mexer nesses sistemas e tal. (Docente Camões, Anexos V, p. 173)

Ela falou que todas as atividades ela precisava fazer pelo celular. [...] Então, tinha textos que tinham que ter três, quatro, cinco laudas e, quando você parar para pensar, você fazer isso em um celular, é bem puxado. E ela conseguiu. Ela levou a graduação dela basicamente toda no celular. (Estudiante Carlos, Anexo V, p. 325)

Como se puede apreciar en los fragmentos, el tema de los recursos tecnológicos y de la conexión son cruciales en el contexto de la EaD. En el ámbito de la IES-B todavía no hay políticas públicas específicamente orientadas a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social o sin recursos financieros para adquirir la infraestructura necesaria. Sería muy importante contar con un acompañamiento a la población estudiantil que velase por los casos como el reportado por el estudiante Carlos, que completó toda la licenciatura a través de un teléfono móvil.

Otro aspecto a tratar es la dependencia tecnológica de la institución a la plataforma *Teams* que es de pago. Según Williamsom et al. (2023), la estructura tecnológica corporativa es “a key issue in relation to automation and education. A keyway AI and automation arrive in schools and universities is through the introduction of private platforms into the spaces and routines of public education, potentially creating new kinds of dependencies” (p. 3). En ese sentido, resulta relevante examinar los efectos del uso de las plataformas corporativas y la privacidad de los usuarios, sobre todo en el actual contexto en el que los datos se han convertido en una moneda valiosa.

Giró-Gràcia y Sancho-Gil (2022), señalan que en la era del Capitalismo de la Vigilancia “cualquier corporación puede tener acceso a volúmenes masivos de datos sobre prácticamente todos los estudiantes, en particular los que más utilizan las plataformas digitales, tanto dentro como fuera de la escuela” (p. 138). Estos autores resaltan la importancia de la ética y del consentimiento en la adquisición, almacenamiento, intercambio, anonimización y destrucción de la información en un contexto marcado por la economía de datos.

Al discutir sobre la datificación de la educación Williamsom et al. (2023) coinciden con las ideas de Giró-Gràcia y Sancho-Gil (2022), al mencionar las cuestiones éticas que permean el uso de la información educativa y señalan el complejo escenario en el que “current efforts by regulators to contain the edtech industry, or to rein in Big Tech influence in education, highlight how questions over the ethics of technology have translated into major sites of regulatory conflict” (p. 4).

Siguiendo el hilo, otro elemento destacable en el proceso de formación de esa licenciatura a distancia son los Encuentros síncronos y formas de interacción.

En cada encuentro síncrono el número de estudiantes varía entre 60 y 90 - de un total de 192 matriculados -, en función del semestre en que se imparten las asignaturas.

Como você percebeu, na disciplina, são mais de cento e trinta estudantes. Se, às vezes, a gente gera seis atividades, dá mais de oitocentas atividades na minha disciplina. (Docente Clarice, Anexo V, p. 70)

Gira em torno de uns cento e oitenta e nove, cento e noventa e dois estudantes. [...] Assim, eu até tenho acesso à lista de presença, mas eu não observo porque os tutores de cada polo é que têm esse controle. Eles têm a lista. Eles puxam a lista na plataforma *Teams*, depois eles divulgam a lista para os professores e para a coordenação de tutoria. (Docente Guimarães, Anexo V, pp. 139-147)

El grupo de estudiantes que asisten a las clases síncronas proceden de los 6 Polos que ofertan la licenciatura. Como se mencionó anteriormente, los tutores *on line* de cada Polo participan de las clases síncronas. Además, son estos profesionales los que registran la asistencia del alumnado y la envían al docente responsable por la asignatura.

En cuanto a la pregunta que indaga si el número de encuentros sincrónicos es suficiente para manejar los procesos pedagógicos, se evidencia que:

De maneira geral, nós sempre ficamos com a impressão de que é insuficiente. Porquê? A gente compara com a disciplina da graduação presencial. Isso pode ser ruim nessa comparação. Quando nós comparamos com a disciplina da graduação... a graduação presencial é uma outra perspectiva de tempo pedagógico: é um semestre; geralmente, são em torno de vinte encontros que a gente tem. Então, é uma outra dimensão de tempo pedagógico na relação com o aluno e, aí, você fica com essa expectativa. Talvez, isso seja um problema. Nós temos que saber que a EaD é outro formato de organização e a gente, como docente, trabalha essa expectativa. [...] Tive três encontros com os alunos. A gente dialogou e debateu por mais de duas horas e meia [...] É óbvio que, se tivéssemos mais tempo, seria melhor - pelo menos mais um ou dois encontros para a gente poder conversar. Mas, aí, a gente entende a dinâmica de organização de oferta de um semestre, tem que se ofertar cinco ou seis disciplinas, então, não dá. (Docente Clarice, Anexo V, pp. 73-74)

El relato de la docente Clarice representa la visión del conjunto de docentes y enfatiza la importancia de que ocurran más encuentros síncronos. Además, esta docente destaca la dinámica de organización del tiempo pedagógico en la EaD, en la cual, las 45h de una asignatura suelen organizarse en tres encuentros síncronos de cerca de tres horas cada y las otras 36h restantes son distribuidas, principalmente, en los estudios individuales y las actividades de evaluación.

Cabe destacar que, antes de la pandemia de la Covid-19, la IES-B no utilizaba la plataforma *Teams* durante las clases del profesorado. Las clases se realizaban de modo que los estudiantes se desplazaban al Polo de Apoyo Presencial para asistir en grupo a videos producidos y previamente puestos a disposición por el profesorado. Este momento tenía lugar bajo la supervisión del tutor presencial. Debido a las medidas de aislamiento social tomadas por la pandemia de la Covid-19, las actividades presenciales se suspendieron y la institución adoptó las clases síncronas como estrategia. Algunos relatos evidencian este contexto y los cambios que han ocurrido:

Uma coisa que eu acho interessante é que hoje o professor tem como promover encontros síncronos... Eu ficava angustiado porque eu não sabia quem era o meu aluno. Eu tinha cento e vinte e cinco alunos de polos diferentes e eu não conseguia olhar para a cara deles para saber. Isso era angustiante para mim. Eu não vou dizer que é ideal, mas pelo menos ameniza um pouco essa angústia... saber que eu tenho dois, três ou quatro encontros com eles. (Docente Couto, Anexo V, p. 100)

Porque, antes de entrar na pandemia, a gente não tinha aulas diretamente com os professores. A gente só tinha as atividades para serem feitas, trabalhos para serem apresentados e as provas e, depois da pandemia, foi que passou, realmente, a ter contato direto com o professor da disciplina e isso foi muito interessante porque, foi ele que preparou a disciplina, o tempo das atividades, o que fazer. Ter esse contato diretamente com ele, para sanar as dúvidas, para ele te mostrar qual o caminho de alguma atividade para ser feita... Foi muito satisfatório nesse sentido. (Estudiante José, Anexo V, p. 352)

El comentario del alumno José ilustra la mejora en las actividades pedagógicas durante las clases tras la introducción de un software que permitía la interacción entre profesores y estudiantes.

Por lo que respecta específicamente a la participación en clases síncronas, el relato del profesorado evidencia que, considerando el total de estudiantes en línea, la participación es baja tanto en relación con los mensajes de texto en el chat como las intervenciones a través de audio y video. El contexto evidenciado revela que las interacciones pedagógicas no se materializan como los docentes desean:

Eu considero a participação no chat muito pequena para a quantidade de alunos que estavam presentes. A participação, mesmo que não seja por chat, mas pedindo fala, também é muito pequena. (Docente Clarice, Anexo V, p. 77)

Às vezes, o aluno fica muito calado. É aquela dificuldade. A pessoa desligou o áudio, desligou a câmera... eu fico agoniado porque eu não estou olhando para ele

para saber se ele está entendendo, se ele está... acho que perde muito. Perde muito do conteúdo educativo esse movimento. (Docente Couto, Anexo V, p. 110)

Mas, é muito estranho, porque a maioria não liga a câmera. Então, você tem que dar aula para um monte de bolinha. Às vezes, não tem nenhuma foto do aluno ali para você pelo menos criar identidade. Porque eu sou muito visual, Fernando. Então, geralmente, eu preciso ver os alunos para poder associar os nomes, não é? [...] Primeiro, porque o *Teams*, quando você projeta alguma coisa, você não vê ninguém, só vê a sua tela, fica lá e tudo mais. Então, é um processo muito seco, sabe? Pouco intimista, pouco relacional, pouco fenomenológico [...] E você não sabe o que é que está ali, naquele ambiente do aluno. Então, provavelmente, o aluno está ali assistindo a aula, ouvindo a aula e dando conta de mil coisas. [...] Eu já tive aluno que, ao abrir a câmera, o áudio não funciona no aparelho de celular. Outros, por estarem realmente fazendo dupla ou tripla tarefa, não querem se expor ali. Outros também por vergonha de se expor, sabe? (Docente Camões, Anexo V, pp. 173-174)

Un aspecto destacable mencionado por el profesor Camões, es que la realidad de muchos de los estudiantes matriculados es de tener una doble o triple jornada de trabajo o actividades en su hogar, que compiten y dificultan la participación efectiva en las clases. Además, según el docente, el propio contexto familiar puede inhibir al estudiante a abrir la cámara. A partir de la observación no participante en las clases síncronas, se evidencia la baja interacción. Raras veces las intervenciones del alumnado ocurren a través de video.

El interrogante que plantea las atribuciones del profesorado y de los profesionales de tutoría en su trabajo cotidiano, revela que sus actuaciones están directamente asociadas a las Formas de contratación de docentes y tutores.

É uma bolsa a cada quinze horas de disciplina. Então, em uma disciplina de quarenta e cinco horas, são três bolsas; em uma disciplina de sessenta horas, são quatro bolsas; em uma disciplina de setenta e cinco horas ou de cento e vinte



horas... A cada quinze horas a gente tem uma bolsa que gera por disciplina. O vínculo é por disciplina. (Docente Guimarães, Anexo V, p. 135)

É que a gente precisa ter vontade de trabalhar e a questão financeira pesa porque, como a gente trabalha sabendo que é uma bolsa, não é? [...] Sabe que é uma bolsa, que é uma ajuda, mas, quando a gente trabalha... Quando aquela bolsa condiz com o nosso trabalho, a gente trabalha mais feliz. Com certeza. (Tutor Graciliano, Anexos, p. 251)

Todo el profesorado entrevistado contratado para actuar en la licenciatura EaD tiene como primer vínculo una plaza fija de funcionario en la IES-B. Por lo anterior, su segundo vínculo laboral es una beca<sup>44</sup> de entre 15h y 120h para impartir una asignatura en específico en la licenciatura EaD. Como refleja en el relato del docente Guimarães, una asignatura de 45h es compatible con 3 becas (una a cada 15h previstas). Como se ha discutido con anterioridad, la forma de contratación de docentes está centrada en la enseñanza, de modo que actividades de investigación y extensión en el ámbito de la EaD son casi inexistentes.

Para los tutores entrevistados la contratación toma otro sentido, dado que ninguno es funcionario de la licenciatura presencial de la IES-B, y suelen trabajar a doble o triple turno en otros espacios. Los tutores en la EaD tienen una jornada de trabajo de 20 horas semanales (y derecho a una beca para las 80h mensuales trabajadas). En el caso de los tutores presenciales, 12h del total semanal deben ser realizadas, exclusivamente, de forma presencial y el resto está dedicado a la planificación y acceso al EVA.

Cabe destacar que ambas contrataciones son de carácter temporal y ocurren a través de convocatorias anuales. El valor de cada beca<sup>45</sup> es de 1300 reales para el profesorado y

---

<sup>44</sup> El profesorado y tutores son contratados para trabajar a través de convocatorias temporales específicas. Para los docentes, la beca de contratación es variable en función de la duración de la asignatura que imparten (15h a 120h). Para los tutores, la beca se fija en 20h semanales.

<sup>45</sup> El 16 de febrero de 2023 el Gobierno Federal realizó un reajuste en las becas de docentes y tutores en el ámbito de la Universidad Abierta de Brasil. Los valores han pasado, respectivamente,

765 reales para los profesionales de tutoría, según la información pública de la página web de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, que es una fundación vinculada al Ministerio de Educación de Brasil.

Según lo mencionado por el tutor Graciliano, el valor de la beca no es compatible con las demandas y responsabilidades a que están sometidos estos profesionales. Otro aspecto a considerar es el hecho de que los docentes puedan ser contratados para una asignatura - con duración de 30 o 45 días -, eso no genera un espacio de convivencia entre el profesorado en lo que se refiere al proceso pedagógico y la identidad de grupo.

Teniendo en cuenta la incidencia del tema relacionado con el trabajo de tutoría, en las entrevistas emerge la subcategoría Tutores. En el Manual de Tutoría (anexo VI) se especifica algunas de las atribuciones de los tutores presenciales: acompañar el trabajo del alumnado en los encuentros presenciales; organizar las situaciones didácticas de cada encuentro presencial (recursos/materiales didácticos, equipos e instalaciones); corregir las actividades propuestas para la reunión presencial, tales como presentaciones individuales o grupales, seminarios, entre otros; participar en el proceso de evaluación del curso; preparar informes después de cada reunión en el Polo de Apoyo Presencial (o el encuentro síncrono), publicándose en el EVA en un plazo máximo de 24 horas, junto con la lista de asistencia.

Por otra parte, son algunas de las atribuciones de los tutores *on line*: verificar a los enlaces disponibles y confirmar que están en pleno funcionamiento antes de comenzar el curso; acceder al EVA diariamente; contestar a los mensajes de los estudiantes en 24 horas; publicar un mensaje para los estudiantes en el Foro de noticias en el inicio de cada bloque; supervisar a los estudiantes, fomentando la participación en foros evaluativos; corregir las actividades de evaluación de acuerdo con las orientaciones del docente y publicar las menciones en el EVA en menos de 96 horas, con envío de un *feedback* a los estudiantes.

---

a 1850 y 1100 reales. Desde 2013 no ocurría un reajuste en los valores, lo que fue un tema de descontento por parte de los tutores que colaboran con la investigación. Para más informaciones acceder a: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-de-formacao-de-professores-sobem-75>

A partir de esta contextualización sobre las atribuciones de ambos los tutores, escucharemos a continuación las voces del coordinador pedagógico y del profesorado sobre estos profesionales:

E o que é que eu sugeri aos tutores? É a gente empoderar (e é um pouco do meu ponto... da minha visão mesmo, eu fui tutor) esse tutor presencial, no sentido de levar a prática aos estudantes, não é? [...] Prova é o tutor que aplica. [...] Que é uma atividade do tutor presencial. [...] Seminários: eles que vão lá no polo e fazem a avaliação daquela atividade. (Coordinador Machado, Anexo V, pp. 30-31)

Bom, as funções dos tutores são muitas. Na verdade, eu sempre estou enaltecendo, assim, se não fossem os tutores, realmente, a EaD não andaria. Eu considero que o nosso papel de professor formador é muito importante, mas ele é um pouco mais simbólico comparado aos tutores. (Docente Camões, Anexo V, p. 168)

Pasamos a escuchar las voces de los tutores sobre el trabajo por ellos desarrollado:

Para as exigências atuais, eu acho muito pouco. Que a gente tem uma carga horária para cumprir. Não é? São 20 horas semanais. Antes, nós não tínhamos os relatórios para estar preenchendo. Agora, a gente tem uns relatórios para preencher. Sabe aqueles relatórios que... que só são feitos para cumprir uma determinada ordem, que a gente não vê sentido? [...] Então, a gente tem que entregar um relatório de todas as atividades. O que a gente vai fazer no início de cada disciplina e o que a gente fez no final de cada disciplina. [...] Então, assim, para você ter ideia, quem executa o curso são os tutores. Ponto. (Tutor Graciliano, Anexo V, pp. 235-236)

E aí a gente olha o chat (que é a conversa com os alunos), os fóruns de dúvidas, os fóruns de interação pedagógica. E a gente tem, se eu não me engano, são 96 horas para estar dando o feedback. Então, 24 horas a gente tem para responder um aluno porque tem uma dúvida. Então, minha interação é... Como é que eu faço?

Todas as disciplinas que entram, dou as boas-vindas aos alunos, lembro das atividades que são para ser feitas, lembro quando as atividades estão para vencer. (Tutor Graciliano, Anexo V, p. 242)

Por exemplo, você está ministrando uma aula agora e eu, tutora presencial, eu tenho que copiar e fazer um relatório de como está sendo sua aula. [...] Eu tenho que ainda ficar prestando atenção na aula que está acontecendo e fazer esse relatório e bater com o que está acontecendo com a outra tutora. Então assim, é muita coisinha que eles estão cobrando para a gente que, às vezes, eu acho um pouco desnecessário. (Tutora Cecília, Anexo V, p. 256)

Pasamos a escuchar las reflexiones del coordinador de tutoría sobre las atribuciones de los tutores y la producción de los informes semanales:

Enquanto coordenador, acompanho semanalmente. Porque tem os tutores online em que o professor formador tem essa aula com todos os polos. Ele ministra essa aula e eu acompanho. Eu entro na sala. Observo a participação dos tutores, tanto presenciais quanto online, nessa mediação do trabalho do professor formador com os alunos. E, fora isso, a gente também acompanha os relatórios que esses tutores eles postam no sistema do AVA. [...] Então, isso implica no recebimento das bolsas. Então, assim como tem todo um processo de avaliação para os professores formadores, passou a ter também esse mesmo procedimento para os tutores, tanto online quanto presencial. Então, eu sou o responsável pela aprovação da folha de pagamento das bolsas. E é por isso que é preciso também esse acompanhamento para aprovar ou não as bolsas, não é? (Coordinador de tutoría Vicente, Anexo V, pp. 304-305)

El relato del coordinador revela que él está implicado en observar de cerca el trabajo del conjunto de tutores durante las asignaturas. Por otra parte, el informe semanal cumple la función de ser un registro formal sobre las clases y sirve, especialmente, como un procedimiento de evaluación de los tutores en lo que se refiere las actividades desarrolladas y que implica el pago de las becas de tutoría.

Cuando a distintos profesionales les pregunté si el número de tutores es suficiente para dar cuenta de los procesos pedagógicos de los estudiantes, los relatos indicaron que:

Porque é muito pesado para o tutor, e principalmente para o tutor online. É ele, o tutor, que vai ter que saber de história à fisiologia. Então, ele vai ter que fazer a correção (dos trabalhos) e, para fazer a correção, ele vai ter que estudar, vai ter que ter uma base. [...] Ele vai corrigir todos os componentes. [...] Eu não acho que seja pesado no sentido do fluxo de uma responsabilidade ali do quantitativo de alunos. É... mas o que me preocupa, mesmo é a especificidade de cada componente que o tutor precisa dar conta. (Coordinador pedagógico Machado, Anexo V, p. 32)

O tutor atua nesse suporte a todos os professores em todas as disciplinas, desde o início até o final do semestre. Eu acredito que, assim, é uma carga de trabalho imensa para o tutor. [...] Isso influencia até no planejamento que a gente faz porque, na estrutura do curso, tem algumas atividades que são de responsabilidade do tutor corrigir. Como a gente sabe que tem muitas disciplinas durante o semestre, vai ter uma carga de trabalho muito grande para os tutores. (Docente Guimarães, Anexo V, p. 143)

Cada polo tem um tutor presencial e um tutor online. Se eu tiver 30 alunos no início do curso e diminuir para 18, eu vou dar conta. (Tutor Graciliano, Anexos, p. 235)

E a gente, hoje, tem 16 alunos cursando. Então, dou conta muito bem, porque... é um quantitativo baixo. (Tutor Queiroz, Anexo V, p. 281)

Se puede percibir una gran conciencia por parte del coordinador y del profesorado sobre la sobrecarga de trabajo a que los tutores están sometidos, dado que tienen que dar apoyo en todas las asignaturas desde el principio hasta el fin del semestre. Por su parte, los tutores consideran que la cantidad de estudiantes es factible y señalan como temas a ser

mejorados: el alto volumen de atribuciones en cada asignatura, la producción de los informes semanales - que en su visión ocupan mucho tiempo de trabajo - y el bajo valor de la beca.

Un espacio crucial en el proceso de formación de los docentes de Educación Física en el ámbito de la IES-B es el Polo de apoyo presencial.

Un elemento a destacar en esta subcategoría es que el profesorado no tiene la atribución de ir hasta los Polos presenciales. Como he mencionado, el profesorado tiene como atribución principal planificar la asignatura e impartir las clases síncronas.

É impossível esse professor visitar seis polos dentro de 30 dias. Até porque a UNEAD (trabalhar na EaD da IES-B) é um segundo vínculo. Geralmente, todos nós temos outros vínculos. (Coordinador pedagógico Machado, Anexo V, p. 30)

Quanto aos polos, especificamente, eu não conheço. Como a gente não tem essa tarefa de ir aos polos - às vezes o professor de Estágio ia fazer visitas nos polos - , eu não conheço a realidade dos polos, de nenhum desses que a gente está trabalhando (como é que é a sala, como é o suporte de aparelho... Eu não posso falar sobre essa estrutura porque eu desconheço. (Docente Clarice, Anexo V, p. 76)

Conforme aportó el coordinador pedagógico Machado, debido al tamaño del estado de Bahía, el desplazamiento a cada Polo en el corto espacio de tiempo en el que se imparte una la asignatura no es factible. Otro factor por mencionar es que todo el profesorado entrevistado es docente de carrera en la IES-B, de modo que tienen una rutina de trabajo presencial en los *campus* sede, dificultando desplazamientos a tantas localidades<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Cabe señalar que la figura 6 presentada con anterioridad, facilita la comprensión de la presencia geográfica de la Institución de Educación Superior B (Pública) en el territorio brasileño.

Siguiendo el hilo emerge la subcategoría titulada Actividades en el polo presencial y que está directamente asociada a la anterior. Empiezo con las voces de los coordinadores:

Porque, se a gente vai ter aula prática, a gente precisa de material, a gente precisa de bola, a gente precisa de colchonete [...] Já que o professor não tem como estar presente e nós temos tutores que podem vir, levar essa vivência, nós não vamos deixar que isso aconteça, em só um polo, ou dois, ou três polos. A gente precisa criar uma cultura de que toda disciplina de cunho prático a gente precisa fazer a vivência. (Coordinador pedagógico Machado, Anexo V, pp. 30-31)

Essa questão dos tutores presenciais nos polos de atuação, eles desenvolviam as atividades (planejadas) dos professores formadores diretamente com os alunos, em sala. Existiam algumas dificuldades porque nem sempre tinha material disponível para o desenvolvimento da atividade. Então, tudo isso eles têm que verificar com antecedência [...] Algumas dificuldades, inclusive, para que os próprios alunos se dirigissem aos polos, porque eles moram em cidades circunvizinhas. [...] São 4 horas de duração [...] Quem mora no interior, o transporte é complicado. (Coordinador de tutoría Vicente, Anexo V, p. 306)

Los relatos evidencian una gran preocupación de los coordinadores para que durante las asignaturas de carácter práctico sean realizadas actividades prácticas presenciales en el Polo. A pesar de eso, se evidencia que los Polos tienen distintas formas de organización y que las acciones pedagógicas no son estructuradas de igual manera. El comentario del docente Graciliano posibilita la comprensión de la motivación para realizar estos encuentros:

Então, esse encontro prático para Educação Física é essencial. Essa vivência onde eles possam estar participando de experiências de fato que a gente tem no curso presencial. (Tutor Graciliano, Anexo V, p. 248)

Como se puede percibir, la motivación proviene de una comparación con los cursos presenciales y de la propia especificidad del área de Educación Física. Respecto a este

tema, de los relatos de los tutores entrevistados, surgen algunas miradas importantes que facilitan la comprensión de cómo se desarrollan los procesos pedagógicos en el Polo:

Conheço um professor de handebol muito bom, e, aí, eu chegava para ele. Estou precisando... Eu ia na aula dele lá, no momento da aula, na outra escola [...] “Você teria um dia, tipo assim, duas horinhas para poder dar sua aula, essa aula que você está dando aqui? Não precisa você fazer aquela coisa. Essa aula é para os meus alunos?” “Posso”, “Sábado?”, “O dia que você quiser. Eu vejo com eles”. Pronto! [...] Eu sei que a maioria não é daqui, mas a oportunidade é única [...] Ia todo mundo. (Tutora Cecília, Anexo V, p. 260)

Então, assim, igual o professor de capoeira. O que que estava acontecendo? Ele estava sentado no polo e era capoeira. Aí, eu ia ter uma aula no polo. O que é que eu fiz? Eu fui lá, desci e falei com o professor. [...] Não posso perder a oportunidade desse professor de capoeira. “Ele vai passar agora para vocês”. “Poxa, que bom, e não sei o que...”. Aí, os meninos foram logo subindo a calça, e as meninas foram tirando o salto. Então, assim foi a aula de capoeira. Então, eu fico aproveitando esses momentos de professores de outras disciplinas [...] É porque senão eles não vão ter a vivência. [...] Às vezes, eu até ajudo com carona para levar os alunos para o local, porque lá no Polo não tem uma quadra. Então, a gente tem que sair de lá. É tanto que a gente fez vôlei lá no corredor. (Tutora Cecília, Anexo V, pp. 261-262)

Finalmente, presento la mirada del alumnado sobre las actividades desarrolladas en el Polo:

Só tivemos uma disciplina com aula prática porque a tutora *on line*, que não morava aqui [...] se dispôs a vir em um sábado, na folga dela, ir até o polo para conhecer a gente. Ela disse que daria aquela aula prática para a gente, que foi a aula prática de Jogos e Brincadeiras. Então, especificamente nessa disciplina, nós tivemos aula prática. Mas Futebol, as outras disciplinas esportivas, nenhuma nós tivemos aula prática porque não tinha quem desse. Também não tinha estrutura.



Mesmo que tivesse estrutura iria ainda ter uma certa dificuldade por conta da disponibilidade dos colegas. A gente via que muitos não estavam dispostos a ir até o polo em um dia que fosse fora do dia da aula. (Estudiante Graciliano, Anexo V, p. 326)

Os síncronos aconteciam assim: a cada quinze dias a tutora do Polo e a gente nos juntávamos e íamos fazer as atividades que eram para ser feitas. Ou o seminário, ou uma prova, ou uma atividade prática. [...] Uma coisa que foi melhorado - não sei em que momento aconteceu - foi até o que a tutora comentou com a gente uma vez: nós tivemos muito mais aulas práticas ("vai pra um ginásio, algo assim, para ter aula prática)", muito mais do que a turma anterior teve. (Estudiante José, Anexo V, pp. 353-359)

Los relatos de los estudiantes Carlos y José revelan que cada Polo se gestiona de forma específica en relación con la estructura y actividades prácticas que se realizan. Del conjunto de entrevistas, se puede comprender que la institución no logra proporcionar condiciones estructurales similares a todos los Polos.

Como se puede apreciar en los fragmentos seleccionados, los profesionales de tutoría comprenden que la experiencia práctica es fundamental en la formación del alumnado. Las actividades que se desarrollan en los Polos se centran más en la motivación personal de los tutores y del coordinador - que ya trabajó como tutor -, que en la propia planificación/estructura de la licenciatura.

En este sentido, el compromiso del grupo de tutores es el factor crucial para que se puedan desarrollar actividades presenciales en el Polo. Sin embargo, aunque apreciable, es necesario que la institución brinde mejores condiciones estructurales y de apoyo para todos los Polos. Cabe destacar, que este tema va más allá de la IES-B, dado que compete al Ministerio de Educación, en el ámbito de la Universidad Abierta de Brasil, por medio de acciones y recursos financieros, proporcionar mejores condiciones para el seguimiento de las actividades.

Dada la incidencia del tema, emerge la subcategoría Evaluación. Cabe mencionar que, en el contexto de la IES-B, el profesorado planifica entre dos y seis evaluaciones en cada asignatura. Pasamos a escuchar las voces del profesorado sobre la planificación de este momento:

Então, se eu tenho, por exemplo, seis atividades avaliativas durante todo o componente, eu tento distribuir para que três fiquem com os tutores presenciais e três fiquem com os tutores online. Distribuo mesmo o peso das atividades. (Docente Clarice, Anexo V, p. 70)

Eu não faço atividades para eles escreverem, dissertarem um texto de cinco, seis, sete, oito laudas porque se sabe que tem uma disciplina logo depois. [...] Nas reuniões com os tutores, que corrigem as atividades, eles reclamam muito dos plágios, das cópias deliberadas mesmo de trabalhos já publicados lá nas suas atividades. (Docente Guimarães, Anexo V, p. 143)

A gente precisa colocar todos os critérios, do modo mais objetivo possível. De, por exemplo, se uma atividade vale 5 pontos. Quais são os critérios para ele ganhar um, dois, três... Sabe? O mais objetivo possível. Ele segue esse roteiro. E, assim, a gente tem sempre um chat disponível no AVA, então geralmente rolam muitas dúvidas. Porque mesmo sendo objetivo, sempre tem algum aluno que foge (dos critérios) e que o tutor não sabe o que fazer. [...] Mas essa mão na massa mesmo é os tutores. (Docente Camões, Anexo V, p. 169)

Se puede destacar que la planificación de las evaluaciones es realizada por el profesorado, pero todo el proceso de evaluación está a cargo de los tutores. Los relatos evidencian que el proceso de docencia y la evaluación son, en general, distantes ya que son ejecutados por personas distintas y que el docente que elabora los criterios no tiene la atribución de acompañar el proceso y los resultados de manera completa.

El relato del profesor Couto expone la fragilidad que hay, desde su punto de vista, en el proceso de evaluación, que está más centrado en las menciones que en el proceso:

Na educação à distância, na maneira como ela está posta, fica aquela coisa: "tem que ter nota sete e oito". Sabe? Tem que ter os conceitos e ponto. Tanto faz se ele copiou, se ele simplesmente fez, ou se ele chutou e acertou. É uma maneira que... Onde nós vamos chegar com isso? Só formar para ter número e dizer que o governo do estado formou X profissionais? É só para formar? Onde está a qualidade desses profissionais que estarão na comissão de frente na educação da Bahia? Como vai ficar isso nos próximos anos? É uma coisa que me deixa angustiado. (Docente Couto, Anexo V, p. 116)

El relato del docente Couto coincide con lo aportado por Gatti et. al. (2019), que señala que “ao não buscarmos a melhor formação para os que exercerão o magistério, estaremos alimentando um círculo vicioso de carências educacionais e dificultando a implementação de currículos inovadores na educação básica” (p. 55). Para la autora, es fundamental garantizar la calidad de los procesos de formación.

Un fragmento de un tutor sintetiza el esfuerzo del conjunto de los profesionales de tutoría para brindar un *feedback* a los estudiantes sobre las evaluaciones realizadas:

Estudei bastante sobre esse processo para conseguir, hoje, atuar da forma que eu atuo. E, assim, só recebo elogio. Porque eu não faço avaliação sem feedback, Fernando. Toda a minha avaliação é pautada em feedback. Eu faço questão de dar nota e mostrar onde é que está o erro, mostrar onde é que está o acerto, porque o aluno... É por isso que eu gosto de trabalhar com o aluno adulto, com aluno maduro, porque ele sabe o que quer e ele cobra. (Tutor Queiroz, Anexo V, p. 287)

El relato anterior evidencia el compromiso de los tutores en dar un *feedback* al alumnado en cada evaluación. El hecho de que los tutores participen del proceso de planificación inicial de las asignaturas es un factor positivo para que logren comprender las etapas y retroalimentar a los estudiantes sobre los resultados de los exámenes.

En cuanto a las actividades de evaluación, los Foros asumen cierta centralidad en el contexto de esa institución. Pasamos a escuchar la voz del tutor Queiroz:

A gente tem autonomia para abrir o fórum, mas é o professor quem dá a temática. Já vem no cronograma. Ele já coloca lá no AVA a temática, e a gente tem que abrir esse fórum em algumas disciplinas. Às vezes, o professor abre. Já abre o fórum e deixa a discussão aberta. A gente tem só que estar interagindo e chamando o aluno para a discussão. Mas por mais que você faça esse chamado aí, é complicado, viu? Tem aluno que vai lá e vai embora... e não aparece mais nunca. Não discute. Complicado. Mas é isso aí. (Tutor Queiroz, Anexo V, p. 283)

Como se mencionó anteriormente, los profesionales de tutoría en línea son los responsables de administrar el Foro. Los docentes designan el tema a tratar y los tutores realizan la discusión junto con el alumnado en el EVA y asignan una mención sobre la interacción.

Siguiendo el hilo conductor, llegamos a una significativa subcategoría y que fue tema recurrente en las entrevistas, las Prácticas. Este momento formativo obligatorio de la licenciatura posibilita al alumnado acercarse al contexto de una escuela y experimentar la actividad docente acompañados de un profesional. Para ilustrar el tema, destaco un comentario del coordinador de tutorías y otro de un tutor:

Estágio foi algo que a gente pensou muito. “E agora? Como é que vai ser?” Então, nós pensamos muito como é que a gente ia desenvolver estágio em plena pandemia para os alunos que estão se formando, não é? Estão na reta de se formar. Então, o professor: “ah, vamos trabalhar com elaboração de material didático. Vamos pensar nos alunos produzirem material didático para ajudar os professores de sala de aula, não é? Então, eles produziram. Eles fizeram a caracterização do espaço. Da professora, das escolas disponíveis que estavam trabalhando de forma remota. (Coordinador de tutoría Vicente, Anexo V, p. 310)

Eu chegava de surpresa nas escolas. [...] Os nossos alunos estavam ministrando a aula muito bem e os alunos que estavam assistindo, que estavam fazendo a aula, estavam supercontentes no momento. [...] Eu estou falando me surpreendeu de uma forma que aluno que nunca... nunca demonstrou nada na sala de aula, ali comigo, lá, com as crianças, nossa senhora, fez aquela aula top. É igual eu lhe falei: se nós tivéssemos mais aulas práticas, pelo pouco de aula prática que eles tiveram, o que eles fizeram na aula de estágio... Nossa! Então, eles superaram o limite (expectativa). (Tutor Queiroz, Anexo V, p. 272)

Seguimos para escuchar los fragmentos de los relatos de los estudiantes:

Acredito que quem vier nas próximas turmas adiante... eles aprenderam (universidade/coordenação) e esses erros vão ser minimizados. [...] As práticas, mais especificamente as de esportes, eu já tinha conhecimento da área de esporte, porque acabei praticando todos os esportes. Jogos e Brincadeiras também. Todos os jogos, todas as brincadeiras foram com base na minha vivência porque eu brinquei muito (na infância). [...] Mas, independente de qualquer coisa, o meu processo de estudo sempre foi assim. Eu nunca ficava com o que dava na sala de aula. Eu sempre assisti vídeo; assistia outras aulas; chegava em alguns lugares para poder olhar o que que tinha, o que que não tinha; dialogava muito com colegas que eram da área de saúde. (Estudante Carlos, Anexo V, pp. 325-330)

Estágio é um campo, é um momento de muita aprendizagem, principalmente quando você pode ir para um ambiente escolar [...] É na vivência que a gente, ali, tem ideia da responsabilidade e da noção do que é ser um profissional, do que é ser um professor de Educação Física. (Estudante José, Anexo V, p. 364)

Então, a primeira visão: medo [...] Mas, aí, depois, a gente foi para a sala de aula; a gente acompanhou. Primeiro, a gente acompanhou. [...] Primeira coisa que a gente viu: que não tinha inclusão entre os alunos. [...] A gente levou brincadeiras populares para as crianças. Então, no primeiro momento, teve a inclusão de todo mundo; todo mundo participou. Até hoje, quando eu passo na rua, quando eu vejo

alguns, eles já saem gritando e conversando comigo. (Estudiante Manuel, Anexo V, p. 386)

Los tres estudiantes entrevistados consideran que las prácticas fueron fundamentales en su formación. El alumno Manuel comenta que superó su miedo inicial y que tuvo una buena experiencia con las prácticas. Un aspecto a considerar es que no todas las prácticas fueron presenciales, ya que coincidieron con el período pico de la pandemia del Covid-19 en el que las clases en las escuelas se llevaron a cabo de forma remota.

### **6.3.3. Significaciones de los relatos: el afecto en las relaciones pedagógicas mediadas (o no) por las tecnologías digitales.**

Como mencioné en el Capítulo 5, la categoría de análisis titulada: El afecto en las relaciones humanas mediadas por las tecnologías, emerge del proceso de investigación y gana notoriedad al estar centrada en las relaciones pedagógicas entre la coordinación, docentes, tutores y estudiantes. Cabe destacar, que esta investigación no busca juzgar las relaciones en el nivel de la personalidad sino analizar las significaciones de los propios participantes sobre lo vivido en el ámbito educativo. Además, realizo un entrecruzamiento de los relatos con la producción científica del campo de la educación.

Cabe rescatar lo aportado por Stake (1999) y Vázquez y Angulo (2003) que señalan la importancia de que el investigador esté atento a lo que emerge del caso. Según Simons (2011), las investigaciones cualitativas con estudio de caso parten de algunos presupuestos teóricos iniciales, pero tratan de mantenerse constantemente atentas a elementos emergentes e importantes para discutir la problemática en cuestión.

A partir de la repetitividad del tema emerge la categoría: El afecto en las relaciones pedagógicas mediadas o no por las tecnologías, que está compuesta por 4 subcategorías: a) Relación del profesorado y la coordinación pedagógica con el alumnado. b) Relación de los tutores con el profesorado. c) Relación del profesorado y tutores con la coordinación pedagógica. d) Relación de los tutores con alumnado. e) Relación entre el alumnado.

En un primer momento, me refiero a la subcategoría relacionada con la Relación del profesorado y la coordinación pedagógica con el alumnado. Empiezo con el relato del coordinador pedagógico:

A avaliação dos estudantes é muito positiva. A gente fugiu dessa coisa do avatarzinho, do nome. Do professor que não tinha... não tinha cara, não tinha voz, era muito distante. Inclusive, agora, no processo também de orientação (TCC), foi um pedido que nós fizemos aos professores, que não restringissem a orientação ao e-mail. Que de fato fizesse a orientação, senão semanal, mas quinzenal, através do *Teams*. [...] Eu tenho uma comunicação muito direta com os seis estudantes líderes de cada Polo. Eu tenho um grupo com eles, fora da plataforma, no WhatsApp. (Coordinador Machado, Anexo V, p. 40)

Por su parte el profesorado menciona que:

O ambiente universitário não se restringe às aulas [...] Você vai criando laços com o professor no laboratório, no evento, em uma semana de Educação Física, em uma integralização... Quando eu chego aqui, ministro a disciplina e saio. Aquela turma nunca mais vai me ver - se é que me viu, porque, às vezes eu estava aqui dando aula com slide. A gente não consegue criar laços. Eu não vou reconhecê-los depois, entende? Nesse sentido, isso é angustiante para mim. [...] Como tem várias camadas (tutor presencial, tutor à distância e professor) eu acho que essa relação fica um pouco mais distante da educação nesse sentido. (Docente Couto, Anexo V, p. 116)

Eles buscam mais os tutores para desenvolver as atividades do que o professor formador. O professor formador, eu acredito, é o último recurso, é a última possibilidade que eles têm de buscar para tirar alguma dúvida, fazer alguma pergunta. De quase duzentos estudantes, eu achei que eu seria um pouco mais cobrado, mas eles procuram mais os tutores. (Docente Guimarães, Anexo V, p. 142)

Eu ainda penso que o professor formador, ele precisa ser mais inserido dentro de um processo mais afetivo em termos de profissional, que precisa estar compartilhando e se relacionando de uma forma mais de gestão também. Porque todo professor é gestor; é gestor do seu conteúdo; é gestor do seu processo. Tá entendendo? Precisa do respeito necessário em algumas posições e algumas pessoas também. E precisa, também, de momentos de *feedback* por parte da coordenação, reuniões com esse grupo. Coisas que são necessárias. (Docente Pepetela, Anexo V, p. 198)

Como se puede apreciar en estos fragmentos, el profesorado tiene gran conciencia de la distancia existente en la relación docente-estudiante. Los tres relatos seleccionados parecen significativos en la medida que posibilitan examinar, a partir de la percepción de los propios docentes, que la interacción en las clases es baja. Como apunta el docente Couto, las clases no permiten generar vínculos lo que, para este docente, es angustiante. Como menciona el docente Guimarães, el profesorado es el último recurso utilizado por el alumnado cuando tienen dudas sobre los conocimientos tratados en las clases. Como mencioné anteriormente, los tutores juegan un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El último relato revela la importancia de que docentes y estudiantes se involucren más afectivamente. Finalmente, este mismo docente destaca la necesidad de más reuniones grupales entre la coordinación y los docentes.

Conforme señala Hernández (2011), la relación pedagógica se configura en reciprocidad y con todos los que participan en el tejido de relaciones, de modo que “es un encuentro que afecta (de algún modo) a nuestro sentido de ser estudiantes y profesores, a ellos y a nosotros” (p. 8). Según el autor, “la relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. Afecta y nos afecta. La relación tiene que ver no sólo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede” (Idem, p. 8).



A partir de los relatos de los colaboradores y de la experiencia como observador en una asignatura, se puede afirmar que las clases síncronas tienden a ser verticales y centradas en el docente, con el alumnado ocupando la posición de oyente. Como comenté, todavía se da una baja interacción del estudiantado por mensajes de texto en el *chat*.

Un relato del docente Couto permite ampliar la comprensión de la dificultad a la que se enfrenta este docente a la hora de mantenerse en contacto con el alumnado:

O aluno universitário brasileiro sai do ensino médio com o pensamento passivo de que o professor tem que indicar; ele não criou o pensamento de que ele também pode buscar o conhecimento. [...] De certa forma, na educação à distância isso se potencializa. Então, tem essa dificuldade. O aluno some e você não sabe, nem o tutor do polo. No final, você vê que ele não fez nada; ou que ele fez a primeira avaliação e depois não fez nenhuma. (Docente Couto, Anexo V, p. 166)

Como se aprecia en el fragmento anterior, no todo el alumnado asiste a las clases síncronas, de hecho, en ocasiones es difícil obtener información de los estudiantes.

Seguimos para evidenciar la percepción del estudiantado sobre las relaciones con la coordinación pedagógica y los docentes:

A gente pode separar essa graduação em dois marcos: antes do coordenador atual e depois do coordenador atual [...] Todas as minhas solicitações, todas as coisas que eu solicitei com a coordenação (atual), eu tive êxito. [...] Não tivemos muita proximidade com os professores. Que são os professores formadores. Eles colocavam lá o conteúdo. Algumas coisas eram de responsabilidade dele e, no mais, a gente se reportava aos tutores para poder fazer essa ponte. [...] Os outros professores, quando eu precisei entrar em contato, todos muito solícitos. Atenderam o chamado da gente, principalmente neste período de pandemia. Eles foram muito sensíveis com as diversas realidades. (Estudiante Carlos, Anexo V, p. 321)

Olha, a gestão em si é muito... pelo menos os que estão agora... no sentido de gestão, é muito boa! [...] Para mim, que sou líder, o caminho é: eu posso mandar mensagem diretamente para coordenação, ou para tutora e ela entra diretamente em contato com coordenação (geral) ou com o professor e tal, e falar o que precisa ser resolvido. Para a turma em si, para o polo em si, e-mails. A gente tem a disponibilidade de falar pelos e-mails e, também, no próprio AVA, tem a parte de mensagens, que você pode mandar mensagem diretamente para o coordenador, mandar mensagem pra um professor, para poder resolver isso. Tem essas formas de se comunicar. (Estudiante José, Anexo V, pp. 350-351)

A gente tinha contato mais com os tutores presenciais. Com os professores a gente não tinha contato, mas com o tutor presencial e com o tutor online. (Estudiante Manuel, Anexo V, p. 380)

El alumnado manifiesta que están satisfechos con la coordinación pedagógica y que ha habido una gran mejoría desde que ingresó el actual coordinador Machado. Además, el estudiante José menciona que, por estar en la posición de líder de Polo (representante del grupo de alumnos), se facilitan formas de comunicación con la coordinación, docentes y tutores, pero que para el grupo de estudiantes la comunicación con ellos se da principalmente a través del correo electrónico o del EVA. Pocas veces un docente envía su número móvil personal, incluso porque actualmente es una orientación de los gestores que la comunicación se establezca a través del EVA. Tanto el profesorado como el alumnado entrevistado manifiesta que la interacción entre ellos es baja y que debería mejorarse.

Seguimos para referirnos a la Relación de los tutores con el profesorado. Empiezo por los relatos de los tutores:

Cada final de semestre, a gente tem um encontro inicial e, depois, tem um encontro final. Se houver necessidade, a gente tem de marcar outras reuniões para falar sobre alguma dificuldade, questões que estejam ocorrendo nas disciplinas, no decorrer das disciplinas. [...] antes de cada componente curricular ter início, a

gente faz uma reunião com o professor formador e toda a equipe de tutoria para que o professor formador apresente o seu plano de ensino, apresente todos os cronogramas e os tutores, também já cientes de todo esse material, possam tirar as dúvidas diretamente com o professor formador. E a gente está junto. A gente que medeia esse encontro. Então, é um trabalho bem interessante. (Coordinador de tutoría Vicente, Anexo V, p. 304)

Aí, nesse momento, a gente tem um contato com esse professor formador, que é uma reunião importante. Ele fala das disciplinas, como ele pretende trabalhar e é importante porque a gente faz esses ajustes, não é? Então, a gente tem uma voz. [...] Já tive contato com professores por WhatsApp, mas agora é uma exigência que todo o contato, tanto com aluno como professor formador, seja feito via ambiente de aprendizagem para poder ficar registrado. (Tutor Graciliano, Anexo V, p. 241)

Olha, eu não tenho acesso (fora do AVA) com o professor formador. [...] Então, assim, às vezes, é um pouco demorado, sim, a resposta. A gente deveria ter o contato. Contato eu falo não só por e-mail. Como está tendo WhatsApp, a gente também poderia ter o contato do WhatsApp, porque é coisa de imediato. (Tutora Cecília, Anexo V, p. 263)

E, aí, o professor vai lá e a gente já tem acesso a esse material, e a gente vai discutir o que a gente achou do cronograma. Os professores dão total abertura. Todos eles. (Tutor Queiroz, Anexo V, p. 286)

Pasamos a escuchar las voces del profesorado:

A experiência foi muito positiva e sinalizo de forma muito tranquila que a coordenação do professor Machado conseguiu dar uma organização de muita qualidade [...] Eles (tutores) são, para mim, peças fundamentais porque estão perto dos alunos, estão com contato, estão na linha de frente. [...] Acesso às comunicações entre os professores é restrito. Tem um grupo de WhatsApp, tem

um grupo de sala de aula no *Teams*, tem um grupo do AVA, mas, assim, acho que é opção dos professores, que falta realmente comunicação. A gente conversa muito pouco entre nós. [...] Mas, saiu das reuniões, infelizmente, não tem. O contato é pouquíssimo mesmo, entre os professores. (Docente Guimarães, Anexo V, p. 146)

Sobre el tema de la tutoría, de los cinco docentes entrevistados, solo el comentario de Pepetela difiere de los demás al mencionar la importancia de que los tutores estén más atentos a la comunicación con docentes y alumnos:

Porque ele (tutor) é um grande responsável por aquilo que o professor formador pensou, não é? Então, as dúvidas serem tiradas com antecedência, ter um diálogo maior no ambiente virtual de aprendizagem com o professor formador para tirar dúvidas ou para acrescentar, ou sugerir, etcetera e tal, isso é possível. [...] de maneira que eles precisam acompanhar melhor esses alunos, tanto no sentido de questões relativas ao processo ensino aprendizagem, com a proposta do professor formador, como também das relações interpessoais, que alguns momentos podem causar nesse ambiente remoto. (Docente Pepetela, Anexo V, p. 202)

En general, el profesorado entiende a los tutores como agentes centrales en el proceso de formación. Sus relatos evidencian el esfuerzo del grupo de tutores, destacando, en ocasiones, la cercanía que supieron establecer con los alumnos.

Otro aspecto a mencionar es lo que aporta el tutor Graciliano, al destacar el trabajo del coordinador pedagógico Machado. Para él la coordinación pedagógica valora bien el trabajo de los tutores, pero afirma que todavía existe la necesidad de que otros gestores reconozcan el trabajo realizado por el personal de tutoría. Este tema lleva a la siguiente subcategoría Relación del profesorado y tutores con la coordinación pedagógica y que está directamente relacionada con la anterior.

Machado é maravilhoso! [...] Engraçado que ele responde na hora, que ele é parecido comigo nesse sentido. Ele já está ali, ele está pronto para resolver tudo e

ele... e ele foi tutor. Ele era tutor. E está como coordenador. E ele ter sido tutor foi importante para defender as causas dos tutores. [...] Quem sabe, depois que essa pesquisa for vista pelos coordenadores, pela coordenação geral, possa dar muito mais valor a nós, tutores, que agora estamos na condição de tutores... que temos aquele contato direto com o aluno e não somos... A gente não é valorizado. (Tutor Graciliano, Anexo V, pp. 249-250)

El tutor Graciliano incide en la necesidad de que los tutores sean mejor valorados por el equipo gestor en general. Recordando lo discutido sobre las formas de contratación, la jornada laboral y las atribuciones de los tutores, se puede percibir que hay un desequilibrio entre la remuneración y las responsabilidades que estos profesionales tienen en el curso. Cabe mencionar que esta universidad no define el valor de la beca. Eso depende del convenio con la Universidad Abierta de Brasil y de una política del Gobierno Federal.

Otro aspecto crucial son las formas de comunicación y la Relación de los tutores con el alumnado. Empiezo con las voces de los profesionales de tutoría:

Então, assim, com os meus alunos do curso, eu registro lá (no AVA), mas eu tenho um grupo de WhatsApp com eles. Para mim é fundamental quebrar o gelo. Para algo rápido que eu tenho que resolver [...] eles se sentem pertencentes e eu me sinto pertencente ao grupo através do WhatsApp. Não vejo problema nenhum em responder ao aluno [...] As coisas em tempo hábil... eu acho que conquista o aluno [...] Acho que a grande questão da EaD é essa. É essa gelidez a ser quebrada. Encontrar mecanismos para que essas relações se tornem mais prazerosas. (Tutor Graciliano, Anexo V, pp. 243-244)

Os alunos agora estão tendo contato com os tutores online. Antes, eles só tinham contato conosco, tutoras presenciais. Agora, por ser online, eles estão vendo a imagem do tutor. Eles não viam. Eles não tinham esse acesso. Nem do professor formador, nem ninguém. Só tinham acesso comigo. É... No caso, eu sou a que eles têm o respaldo imediato, que têm a resposta total, porque estou na linha de frente

com eles. [...] É o aconchego maior com os alunos porque a gente está ali presente o tempo todo. (Tutora Cecília, Anexo V, pp. 265-266)

Por mais que eu coloque uma mensagem no WhatsApp, eu aposto no AVA porque é o nosso instrumento oficial de comunicação, então tudo tem que estar lá. [...] A gente abre as câmeras de todo mundo e a gente faz aquela coisa de vamos conhecer todo mundo... que fica naquela foto de perfil. Então, a gente tem uma relação muito próxima e isso é bom para o aluno. Inclusive, isso consta do manual de tutoria da UNEAD. A gente tem que criar um vínculo afetivo com o aluno para que ele tenha vontade de prosseguir no curso, porque se ele se sente afastado, não tem ninguém ali que olhe por ele... Ele vai ver o professor formador (apenas) uma vez por semana (alternadamente). (Tutor Queiroz, Anexo V, pp. 283-289)

El relato del tutor Queiroz, enfatiza la importancia de crear un vínculo afectivo en las relaciones pedagógicas. Incluso menciona que forma parte del *Manual do Tutor* (anexo VI), la importancia de que estos generen un vínculo afectivo con el alumnado. Al consultar el manual, hay un párrafo que menciona que un aspecto relevante en la “EaD consiste em criar laços afetivos, pois o contrário pode ocasionar um sentimento de isolamento, desmotivação e evasão do aluno. A afetividade do tutor por meio da linguagem, como ele se expressa, por aquilo que ele escreve ao aluno” (Manual para Tutoria Presencial e Online, Anexo VI, p. 8).

En ese sentido, es importante estar atento a los movimientos de afecto que emergen en las relaciones. Según Camps (2011), el cuerpo actúa en función a las intensidades afectivas “cuando más afectado está el cuerpo más poder de obrar tiene” (p. 71). Cabe mencionar que no se trata de pensar el afecto como un factor únicamente emocional relacionado con la mejora del desempeño, sino como un potenciador. Según Moraña (2012) “el afecto no es entonces solo un aspecto del mundo, es el mundo *todo* entendido éste como universo de potencialidad afectiva” (p. 321, cursiva de la autora).

Pasamos a escuchar las voces del alumnado:

Tenho mais acesso, assim, à minha tutora online. À minha tutora presencial, um pouco de acesso; não tenho também muito acesso a ela. E a relação com a coordenadora de tutoria, a gente não teve nenhuma. Só umas duas vezes que tivemos alguma reunião e, aí, a gente tratou diretamente com ela. Mas o contato de nós, alunos, é mais com a tutora online e com o coordenador do curso (pedagógico). [...] A nossa tutora, atualmente, é uma pessoa muito difícil, entendeu? [...] Então, a gente tem assim uma instabilidade na relação, no trato com a nossa tutora presencial atualmente. (Estudiante Carlos, Anexo V, pp. 320-327)

Desde o início do curso a gente tem a mesma tutora presencial. Então, já tem muita coisa vivida aí com essa tutora presencial. É muito competente, tenta sempre sanar as dúvidas que ela pode [...] De tutores online, a gente teve trocas de tutores. Se eu não me engano, acho que foram três ou quatro e cada um é super diferente na sua forma de correção, na sua forma de abordagem, e na sua maneira de usar o cargo em si, a tutoria online. (Estudiante José, Anexo V, p. 360)

No início, foi mais complicado porque o nosso tutor presencial não pegava tanto no pé, como eu falei anteriormente. [...] Agora, quando mudou o tutor e foi para a tutora, eu acho que ela faz mais do que ela deveria fazer porque, às vezes, no domingo (que é o último dia de enviar o trabalho, no final de semana, que não era o dia dela estar trabalhando), ela tá ali mandando mensagem: "gente, o prazo é só até hoje; tantas pessoas, só, enviaram; se esforça; se tiver alguma dúvida, manda mensagem pra mim e tal". [...] Mas eu acho que também falta um pouquinho da tutora online participar das aulas online, não é? Eu acho que falta um pouquinho também. Mas, agora, a nossa tutora presencial sempre está à frente de tudo. Não tenho o que reclamar. Uma ótima tutora. (Estudiante Manuel, Anexo V, pp. 390-391)

Las voces del alumnado revelan múltiples percepciones sobre los tutores, entre otras cosas porque están en el último semestre de la licenciatura y a lo largo de los cuatro años han cambiado los profesionales de tutoría de algunos Polos. Eso sucede porque las convocatorias son anuales y pueden renovarse o no.

En general, hay una gran satisfacción y reconocimiento por la cercanía establecida con los tutores, tal y como menciona el estudiante José. Teniendo en cuenta lo discutido sobre la diversidad de atribuciones de estos profesionales y el contrato de trabajo de 20h semanales, se puede decir que estos profesionales hacen más de lo esperado, ya que responden a los mensajes en diferentes días y horas, además de estar en el proceso educativo de principio al fin. El alumnado también reconoce el esfuerzo de los tutores.

Finalmente, emerge la subcategoría Relación entre el alumnado.

Nos ajudávamos muito. Então, a gente acabou passando pela graduação. Quem chegou até aqui hoje, passou de uma forma mais tranquila porque nós fizemos uma rede de apoio. [...] Com relação aos meus colegas, o que eu percebo - e, aí, eu acredito que seja uma questão geral, não uma questão específica do curso - muitos não estão nem aí. A verdade é essa. Muitos estão ali... Assim, encontraram a maneira mais fácil de ter um diploma e eles deixam claro isso. Muitos desinteressados, muitos que não se esforçam. (Estudiante Carlos, Anexo V, pp. 324-331)

A comunicação entre aluno e aluno é muito tranquila e muito boa, no sentido de tirar dúvidas entre alunos. É isso. De aluno para aluno não tem muita dificuldade, não. (Estudiante José, Anexo V, p. 354)

Eu tenho muita amizade na faculdade [...] Eu não me sentia muito seguro. Eu tinha muito medo, né? Muito medo. Será que eu vou lembrar tudo o que eu aprendi? Será que eu vou saber falar na sala de aula? Que eu sou uma pessoa, assim, que tenho muita vergonha. Tipo, eu fico muito nervoso. [...] Aí, como eu já tô atuando na sala de aula como professor, então esse medo já foi. Eu não tenho mais esse medo. Eu chego na sala de aula, eu consigo trabalhar normal, de boa. Então, pra mim, foi muito bom e a gente aprende isso quando a gente começa a trabalhar mesmo, não é? (Estudiante Manuel, Anexo V, p. 380)



En el contexto de la IES-B se aprecia una buena relación entre el alumnado. Como menciona el estudiante Carlos, el grupo formó una red de apoyo y que se favorece entre sí para resolver posibles dudas. A pesar de ser un curso en la modalidad EaD, hay actividades presenciales obligatorias, lo que favorece las interacciones. Además, todo el estudiantado es del mismo estado y suelen ser de ciudades cercanas. Otro factor positivo es el número razonable de estudiantes por Polo - actualmente unos 20. Todos estos factores posibilitan, en cierta medida, un vínculo afectivo y una relación más cercana entre el estudiantado. Eso se evidencia en el relato del alumno Manuel que mencionó tener muchos amigos de la licenciatura.

Según Walker-Gleaves (2019), el cuidado es un supuesto relacional humano complejo y fundamental en torno al cual se planifican todas las interacciones educativas institucionales y personales, de modo que “for many teachers, the salient question is not ‘why teach?’ but ‘why is the practice of teaching worth putting at the center of one’s life?’. For those teachers are convinced of the educational value of caring relationships” (p. 14). Para este autor, “this notion of a compulsion to care even in the face of difficult higher education terrain as well as there currently being limited evidence for caring’s potency is precisely where care intersects with hope and all pedagogies of possibility” (Idem, p. 14).

Cabe resaltar la importancia de reconocer las relaciones con uno mismo, con el otro y con el mundo como elemento imprescindible del cuidado en los procesos educativos, conforme señala Van Manen (1998). Para este autor, el tacto o sensibilidad pedagógica está orientado a la formación para la vida, de modo que, en los espacios educativos, el contacto pedagógico se manifiesta con receptividad a las experiencias de los estudiantes y con una percepción sensible a las subjetividades, lo que favorece al crecimiento personal y al aprendizaje de todos.

Este cuidado se convierte en relevante en las distintas posibilidades de intervención pedagógica (Neira y Nunes, 2009; Fernández-Rio et al., 2016; Casey y Fernández-Rio, 2019; Philpot et al., 2019) del área de Educación Física.

Ese conjunto de elementos relacionados con el afecto y los cuidados en las relaciones pedagógicas cobra aún más notoriedad al tratarse de una licenciatura dedicada a la formación inicial de docentes que van a impartir clases a otros estudiantes en su futura actuación profesional.



## Capítulo 7. Aportaciones de la tesis.

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.

Paulo Freire en *Pedagogia da Esperança*, 1992.

### **Introducción**

Este capítulo está centrado en presentar las aportaciones de la tesis y describir las fortalezas y debilidades del proceso de formación de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia en el ámbito privado y público en la Educación Superior en Brasil.

Comienzo este capítulo presentando las principales aportaciones del marco teórico (capítulos 1, 2 y 3), las decisiones metodológicas y el rigor científico del marco metodológico (capítulo 4) y las fortalezas y debilidades del proceso de formación de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia que emergieron de los dos casos estudiados (capítulos 5 y 6).

A continuación, detallo propuestas para la mejora de la calidad de la educación superior en licenciaturas en Educación Física a distancia.

Finalmente, sitúo las perspectivas para nuevos estudios.

### **7.1. A modo de conclusión: aportaciones de la tesis y las fortalezas y debilidades del proceso de formación de docentes de Educación Física a distancia en el ámbito privado y público.**

A lo largo del marco teórico (capítulos 1, 2 y 3), marco metodológico (capítulo 4) y de los casos estudiados (capítulos 5 y 6) he señalado diferentes aspectos relevantes respecto al área de la educación y, específicamente, a la formación de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia. A modo de conclusión, presento a continuación las características más relevantes del proceso de investigación llevado a cabo.

Cabe señalar que esta etapa final se configura como un proceso de síntesis, siendo crucial volver en cada capítulo para tener una comprensión profundizada y contextualizada.

Según la revisión de la literatura (capítulo 1), son pocos los trabajos de investigación que abordan la formación de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia. Como evidencié, ninguno de los trabajos publicados en las bases de datos consultadas: (1) *Educational Resource Information (ERIC)*, (2) *Dialnet*, (3) *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* y el (4) *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, aborda el tema investigado en los ámbitos privado y público a la vez. Otro aspecto destacable es que ninguno de los trabajos cualitativos con entrevistas contempla la variedad de participantes del presente estudio. Cabe mencionar que fue una preocupación de esta investigación establecer un diálogo horizontal con el equipo gestor, docentes, tutores y estudiantes de las dos Instituciones de Educación Superior que colaboraron con el estudio.

Como se discutió en el capítulo 2, el desarrollo histórico de la educación a distancia está directamente relacionado con la evolución de los medios de comunicación, transporte y las tecnologías disponibles (Peters, 1973; García Aretio et al., 2007; Moore y Kearsley, 2012; Betts et al., 2021). Las innovaciones tecnológicas representan un cambio de paradigma para el campo de la educación, siendo crucial una reflexión rigurosa y crítica sobre este escenario (Anderson y Dron, 2011; Williamson et al., 2023). A pesar del relativo éxito de algunas propuestas de Educación a Distancia a lo largo de la historia en

Brasil, su continuidad a menudo está influenciada por cuestiones políticas (Belloni, 2012; Frigotto, 2021) y carece de reglamentación más específica con vistas a asegurar la buena calidad de los cursos.

Los datos del censo del Ministerio de la Educación de Brasil entre los años 2010 y 2020 muestran la vertiginosa expansión de la educación superior a distancia, con predominio de las instituciones privadas en la oferta de matrículas. Durante ese período hubo un aumento del 2.302% en el número de matriculaciones. Un elemento relevante a destacar es que, de las matrículas en licenciaturas en Educación Física a distancia, solo el 3,22% corresponde a las instituciones públicas frente al 96,78% en el sector privado.

Como se discutió en los capítulos 2 y 3, en la contemporaneidad, hay una serie de implicaciones para las personas y las instituciones que va más allá de la simple provisión de educación. A partir de las discusiones sobre las políticas educativas es posible percibir que hay una tendencia de matriz económica que afecta a las inversiones en educación y que se inserta, frecuentemente, en una relación que involucra demanda, costo y ganancias. De la discusión del capítulo 3 se evidencia que el pensamiento smithiano y la Teoría del Capital Humano se configuran como algunas de las raíces que predominan en el ideario de las políticas educativas y en las inversiones en educación y que, en el contexto actual, dialogan estrechamente con el pensamiento neoliberal.

Como he argumentado, existen grandes grupos educativos integrados en la dinámica de los fondos de inversión lo que genera un nuevo momento educativo sin precedentes y con transformaciones globales. Diversos autores (Castells, 2001; Laval y Dardot, 2015; Portela, 2017; Freitas, 2018; Saura et al., 2023; Williamson et al., 2023) señalan que esta perspectiva neoliberal de la educación influye en los profesionales del campo de la educación, en el alumnado y en los procesos pedagógicos de instituciones, tanto privadas como públicas.

El diseño de la investigación y las decisiones metodológicas detalladas en el capítulo 4 posibilitaron una inmersión en ambos casos estudiados, a través de distintas formas de recopilación de información. El rigor metodológico, ético y la sensibilidad pedagógica -

a través de la escucha atenta de la palabra del otro -, han sido elementos centrales en el desarrollo de la investigación de campo. En ese camino realicé una descripción densa de los contextos, respetando la singularidad y la unicidad de cada caso estudiado (Stake, 1999; Yin, 2002; Vázquez y Angulo, 2003; Simons, 2011).

En cuanto al escenario de la Institución de Educación Superior A (Privada), presentado en el capítulo 5, se destacan algunas fortalezas y debilidades en el proceso de formación de docentes. Tanto la observación no participante como las entrevistas semiestructuradas permiten afirmar que es posible que el estudiantado no interactúe durante la mayor parte del curso con sus compañeros, docentes o tutores. Eso ocurre debido a la baja asistencia a las clases síncronas y porque muchos han señalado que no aclaran las dudas con tutores y docentes a través del Entorno Virtual de Aprendizaje. Por otro lado, el Polo de Apoyo Presencial tampoco cumple la función de promover actividades que favorezcan las experimentaciones colectivas.

Según Hernández (2011), la relación pedagógica “aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Lo que nos lleva a prestar atención no tanto a lo que hacemos, si no, ... a lo que nos sucede” (p. 7).

Cabe resaltar la importancia de reconocer las relaciones con uno mismo, con el otro y con el mundo como elemento imprescindible del cuidado en los procesos educativos, conforme señala Van Manen (1998). Para este autor, el contacto pedagógico se manifiesta con receptividad a las experiencias de los estudiantes y con una percepción sensible a las subjetividades, lo que favorece al crecimiento personal y al aprendizaje.

A modo de conclusión se puede inferir, a partir de las evidencias del trabajo de campo realizado, que las relaciones entre el profesorado, los tutores y el alumnado durante las clases síncronas suelen ser verticales y que el uso que se hace del Entorno Virtual de Aprendizaje reduce las posibilidades de diálogo y escucha entre todos. La imposibilidad de que los estudiantes muestren su rostro y de expresarse oralmente en las clases síncronas, limita las potencialidades afectivas, la expresión de la propia personalidad y la

singularidad de los individuos (Walker-Gleaves, 2019; Burke y Larmar, 2021), que pasan a ser reducidos a texto a través de mensajes en el *chat*. Se convierte en relevante explorar las potencialidades del Entorno Virtual de Aprendizaje (Bautista et al., 2006; Sargent y Lynch, 2021), ampliando las interacciones y favoreciendo los distintos procesos de aprendizaje.

Además, casi todas las formas de evaluación implementadas están centradas en el resultado disminuyendo las potencialidades pedagógicas del proceso educativo dado que el alumnado no tiene un *feedback* cualitativo continuado.

La oferta de educación superior a distancia en las universidades privadas se inserta, frecuentemente, en una relación racional que involucra demanda, costo y ganancias. Eso se evidencia, principalmente, en el número de estudiantes por asignatura - entre 200 a 500 -, los escasos recursos humanos y materiales disponibles en el Polo de Apoyo Presencial y por la no utilización de este espacio para las actividades prácticas de cada asignatura.

En el contexto investigado se percibe que la formación ocurre con excesivas brechas y de manera poco sólida, lo que probablemente implicará dificultades para el ejercicio docente en la futura acción profesional.

En el caso de la Institución de Educación Superior B (Pública) presentado en el capítulo 6, se evidenció un importante impacto social de la institución en su entorno. El acceso a la educación superior como medio de ascenso social es una característica predominante en los discursos de los profesionales y estudiantes entrevistados.

Rescatando lo discutido sobre las formas de contratación, la jornada laboral y las atribuciones de los tutores, se puede percibir que hay un desequilibrio entre la remuneración y las responsabilidades que estos profesionales tienen en el curso. Se destaca la importancia de que los tutores sean mejor valorados, dado que la remuneración que reciben no es compatible con las demandas a las que se ven sometidos estos profesionales.



En ese contexto se aprecia la buena relación entre el alumnado. Por otro lado, resulta relevante generar un espacio de convivencia entre la coordinación, el profesorado y los tutores en lo que se refiere al proceso pedagógico y la identidad de grupo, dado que estos profesionales son contratados a través de convocatorias específicas que, como detallado, está limitada a un pequeño conjunto de horas de trabajo.

En los dos casos estudiados, el profesorado cuenta con una dilatada formación y experiencia en el área de Educación Física y están muy implicados en la labor docente. La variedad de trayectorias de vida profesional también se refleja en las distintas nociones de Educación Física. Además, los docentes resaltan la importancia de tener más encuentros síncronos con el alumnado en las asignaturas que imparten.

Un aspecto crucial para el desarrollo del conjunto de procesos educativos en los dos casos estudiados es el trabajo de la coordinación pedagógica. Se nota una gran concienciación sobre la realidad de las instituciones en las que estos profesionales trabajan. Cabe destacar que los coordinadores han sido citados, con frecuencia, por docentes, tutores y estudiantes como elementos clave en el desarrollo del curso por aclarar dudas de manera inmediata y por involucrarse con las demandas de las instituciones a las que están vinculados.

Los resultados de la investigación de campo se aproximan a algunos aportes de la investigación de Gatti et al. (2019) encomendado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Al referirse a la formación de docentes en cursos a distancia, las autoras señalan que:

A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas. Também, como já sinalizamos, não apresenta inovações curriculares adequadas às características necessárias a uma formação a distância, reproduzindo os currículos presenciais cujos formatos e dinâmicas estão igualmente em questão. (Gatti et al., 2019, p. 54)

El trabajo antes mencionado está orientado a la formación de docentes de forma amplia. A pesar de eso, muchas de las discusiones coinciden con el contexto del tema investigado en esta tesis: la formación de docentes de Educación Física en licenciaturas a distancia.

Como mencioné anteriormente, es fundamental examinar cada contexto e identificar las demandas coyunturales para que sea posible intervenir de forma organizada, con la finalidad de obtener cambios sustantivos en la calidad de los procesos educativos.

Desde el marco teórico y de lo que emergió de ambos casos, se pueden señalar algunas propuestas para la mejora de la calidad de las licenciaturas de Educación Física a distancia:

- a. Elaboración de una legislación específica sobre la modalidad de EaD y, en concreto, para la formación de docentes en licenciaturas en Educación Física a distancia.
- b. Mayor acompañamiento por parte del Ministerio de Educación de Brasil en relación con la calidad de los cursos ofertados por las instituciones privadas y públicas.
- c. Seguimiento, por parte del Ministerio de Educación de Brasil, de la apertura de nuevas instituciones privadas frente a la vertiginosa expansión del número de plazas en las últimas dos décadas.
- d. Ampliación de las actividades de investigación y extensión, generando un equilibrio en la tríada: enseñanza, investigación y extensión.
- e. En cuanto a las acciones pedagógicas, resulta crucial la realización de actividades prácticas presenciales administradas por docentes con formación específica en el área de Educación Física.
- f. Fijar un número mínimo y máximo de estudiantes por asignatura.
- g. Concebir las evaluaciones de forma más procesual y menos centrada en el producto/mención final.
- h. Garantizar momentos para el *feedback* con el alumnado.
- i. Configuración del Polo de Apoyo Presencial como un espacio pedagógico imprescindible para la formación del alumnado de EaD.

- j. Generar espacios de interacción, con el fin de posibilitar la expresión de las individualidades de los estudiantes y favorecer la expresión de las subjetividades y los afectos.
- k. Propiciar espacios para la interacción entre los profesionales y entre los profesionales y el alumnado.
- l. Mejor distribución de las atribuciones de los tutores y docentes, dado que los tutores suelen cumplir funciones gerenciales, de evaluación y de enseñanza.
- m. Prestar atención a las condiciones laborales de todos los profesionales.
- n. Mayor autonomía del profesorado para elaborar sus clases de manera autoral.
- o. Concebir las prácticas como un momento formativo relevante para el alumnado.
- p. Utilización no instrumental de los recursos tecnológicos existentes.

Por lo anterior, se observa la importancia de la EaD en la democratización del acceso a la educación superior. En ese sentido, resulta crucial garantizar la buena calidad de los procesos de formación. Si bien el desarrollo tecnológico es importante, todavía sigue siendo insuficiente para contemplar las complejas demandas socioeducativas de cada individuo y de las instituciones.

## **7.2. Prospectivas.**

Considerando las últimas recomendaciones nacionales e internacionales, se observa una tendencia de expansión de Educación a Distancia y de que muchos cursos presenciales se conviertan, paulatinamente, en híbridos. Además, se espera una creciente utilización de la Inteligencia Artificial en la educación (OECD, 2019; Williamson et al., 2023), conforme discutido en el capítulo 2.

Además, el movimiento por una educación abierta se convierte en crucial, como señalan Santos et al. (2017) en el informe de la Comisión Europea:

Open education is first of all about a change in mindset towards openness, which can then be put into practice via a number of routes, some involving digital technologies and others simply involving a change of attitude. In practice, open

education can take different forms– for example the use of massive open online courses (MOOCs) or the possibility for learners to gain credits during their bachelor studies for open learning they have previously undertaken. Similarly, the use of open textbooks in schools is also a way of putting open education into action. (Santos et al., 2017, p. 13)

En el contexto brasileño resulta relevante prestar atención a las políticas públicas con el fin de garantizar una educación pública, gratuita y de calidad y que esté atenta a las desigualdades sociales. Por lo anterior, resulta crucial nuevas investigaciones cualitativas en otros contextos y que dialoguen con el equipo gestor, docentes, tutores y estudiantes, además de otros profesionales que contribuyen en la EaD.

Además, es importante incluir en el diálogo con las producciones académicas a jefes de Estado, representantes del Ministerio de Educación y demás personas que ocupan un rol directivo y/o pedagógico en la gestión pública, de modo que las producciones teóricas más recientes sean consideradas en el proceso de planificación e implementación de las políticas públicas a nivel nacional y local, en los estados y municipios.

Finalmente, reflexionar sobre las tecnologías y las relaciones humanas (Sancho, 1998; Giró-Gràcia y Sancho-Gil, 2022), más allá del solucionismo tecnológico (Morozov, 2015), sigue como un desafío, especialmente considerando el sentido que se da al aprendizaje y al conocimiento. En este sentido, resulta crucial superar la perspectiva neoliberal de las inversiones en educación, de modo que las singularidades y los afectos de los individuos formen parte de las relaciones pedagógicas.



---

## Referencias

- Alves, L. (2011). Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD)*, 10(7), 83-92.
- Amaro, R. (2012). *Mediação Pedagógica online: análise das funções do tutor na Universidade Aberta do Brasil*. [Tesis de maestría, Universidade de Brasília, Brasil].
- Anderson, T., y Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.
- Aranha, A. J. A. (2014). *Uma contribuição ao estudo do ensino de educação física à distância*. [Tesis de doctorado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro].
- Aras, E., y Karakaya, Y. E. (2020). E-Learning in Sports Education Institutions in Turkey. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 14-26.
- Arruda, E. P. (2021). Analysis of the Open University of Brazil Program as a National Policy for Public Distance Education in Brazil. *Journal of Education and Training Studies*, 9(5), 52-60.
- Arruda, E. P., y Arruda, D. E. P. (2015). Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educação em Revista*, 31(3), 321-338.
- Barberà, E., Badia, A., y Mominó, J. M. (2001). *La incògnita de la Educació a Distància*. ICE UB/Horsori.
- Barreto, R. G. (2003). Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 271-286.

- Barreto, R. G. (2012). A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 33(121), 985-1002.
- Bautista, G., Borges, F., y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea.
- Bazillion, R., Braun, C., Matter, C., Murphy, J. W., Pevas, M. A., y Svingen, B. (2000). *Really Using the Web for Learning and Teaching in Higher Education*. Winona State University.
- Belloni. M. L. (2012). *Educação a distância*. Autores Associados.
- Betts, K., Brian D., Tamara G., y William L. (2021). Historical Review of Distance and Online Education from 1700s to 2021 in the United States: Instructional Design and Pivotal Pedagogy in Higher Education. *Journal of Online Learning Research and Practice*, 8(1), 3-53.
- Bogdan, R., y Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bozkus, T. (2014). A Research on Identifying the Need for Distance Education for National Athletes Who Study in School of Physical Education and Sport. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 282-290.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Saraiva.
- Brasil (1996). *Lei 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Casa Civil.
- Brasil (2006). *Decreto nº 5.800. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB*. Casa Civil.

- Brasil (2010). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil (2012). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil (2014). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil (2016). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil (2017). *Decreto n° 9.057. Regulamenta o artigo n° 80 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Casa Civil.
- Brasil (2018). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil (2020). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Burke, K., y Larmar, S. (2021). Acknowledging another face in the virtual crowd: Reimagining the online experience in higher education through an online pedagogy of care. *Journal of Further and Higher Education*, 45(5), 601-615.
- Cabrera, N., y Mayordomo, R. M. (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. LMI.
- Camps, V. (2011). *El Gobierno de las Emociones*. Herder.
- Caponi, S. (2020). Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estudos Avançados*, 34(99), 209-223.



- Casey, A., y Fernández-Río, J. (2019). Cooperative Learning and the affective domain. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90 (3), 12-17.
- Castells M. (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. *Revista de Educación*, número Extraordinario, 41-58.
- Castillo-Rodríguez, A., y Álvarez-Kurogi, L. (2013). Aplicación de las TIC en estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: plataforma virtual WebCT. *Historia y Comunicación Social*, 18(1), 279-290.
- Corbett, D. R., y Eikum, D. (2000). Social Impact of Distance Learning in Higher Education on Health, Physical Education, and Recreation Students. *Jones Institute for Educational Excellence, the Teachers College*. Emporia State University.
- Emmanouilidou, K., Antoniou, P., y Derri, V. (2010). Physical Educators' Perspectives on Instructional Methodology of Synchronous Distance Professional Development. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(2), 51-60.
- Eto, J., y Neira, M. G. (2017). Em defesa de uma teoria pós-crítica de educação física. *Pensar a Prática*, 20(3), 580-592.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 413, 55-75.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. Cortez.
- Freire, P. (1999). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.

- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- Frigotto, G. (2021). Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. *Revista Desenvolvimento e civilização*, 2(2), 118-138.
- Frimming, R. E., y Bordelon, T. D. (2016). Physical education students' perceptions of the effectiveness of their distance education courses. *Physical Educator*, 73(2), n/a.
- Frimming, R. E., Bower, G. G., y Choi, C. (2013). Examination of a Physical Education Personal Health Science Course: Face-to-Face Classroom Compared to Online Hybrid Instruction. *Physical Educator*, 70(4), 359-373.
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8-27.
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., y Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., André, M. E., y Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Unesco.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata.
- Giró-Gracia, X., y Sancho-Gil, J. (2022). La Inteligencia Artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 21(1), 129-145.

- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. ArtMed.
- Gonzalvo, F. G., y Muñoz, V. T. (2012). Los efectos del foro virtual en el *Practicum* de ciencias de la actividad física y el deporte: una experiencia piloto. *@tic Revista d'innovació educativa*, 9(1), 9-13.
- Hastie, P. A., MacPhail, A., Calderón, A., y Sinelnikov, O. A. (2015). Promoting Professional Learning through Ongoing and Interactive Support: Three Cases within Physical Education. *Professional Development in Education*, 41(3), 452-466.
- Hernández, F. (Coord.) (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Universidad de Barcelona.  
<http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A Survey and Bibliography*. Kogan Page.
- Hernández-Hernández, F., y Sancho-Gil, J. (2020). Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. *Revista e-Curriculum*, 18(3), 1052-1068.
- Kentnor, H. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2), 21-34.
- Kitchenham, B., Brereton, O. P., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J., y Linkman, S. (2009). Systematic literature reviews in software engineering. A systematic literature review. *Information and Software Technology*, 51, 7-15.
- Lapa, A., y Pretto, N. (2010). Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, 23(84), 79-97.

- Larrosa, J. (2017). *Tremores: escritos sobre a experiêcia*. Editora Autêntica.
- Latour, B. (2012). *Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. EUFBA & EDUSC.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Laval, C., y Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Laville, C., y Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em humanas*. ArtMed.
- Lazzarotti F., A., Silva, A. M., y Pires, G. L. (2013). Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(3), 701-715.
- Litto, F., y Formiga, M. (2009). *Educação a distância: O estado da arte*. Pearson Education do Brasil.
- Matta, G. C., Rego, S., Souto, E. P., y Segata, J. (orgs.) (2021). *Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia*. Editora Fiocruz.
- Melani, N. T. D. Z. (2013). *Tutoria na educação a distância: um estudo sobre a função pedagógica do tutor*. [Tesis de maestría, Universidade de Brasília].
- Molina Neto, V. (1996). *La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].

- Moore, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679.
- Moore, M., y Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Belmont.
- Moraña, M. (2012). Post scriptum. El afecto en la caja de herramientas. En M. Moraña y I. M. Sánchez (Eds.), *El lenguaje de las emociones: Afecto y cultura en América Latina* (pp. 313-338). Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Muñoz-Repiso, M. (2010). Investigación, política y prácticas educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 201-216.
- Neira, M. G., y Nunes, M. L. F. (2009). *Educação física, currículo e cultura*. Phorte.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista iberoamericana de educación*, 49, 181-199.
- OECD. (2019). *OECD Principles on Artificial Intelligence*.  
<https://www.oecd.org/goingdigital/ai/principles/>
- Öktem, T. (2020). Investigation of physical education and sports students' attitudes towards E-learning. *Journal of Education and Learning*, 9(4), 49-54.
- Oliveira, F. D., y Maldonado, D. T. (2018). Educação Física Escolar no Ensino Médio: estímulo ao pensamento crítico e à formação da cidadania dos estudantes. En D. T. Maldonado, V. A. Nogueira, y U. S. Farias (Eds.), *Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira* (pp. 265-280). CRV.

- Pasquali, D., Rodrigues, A. T., y Lazzarotti Filho, A. (2019). Trabalho docente virtual na formação profissional em educação física: saberes docentes e práticas corporais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(3), 256-262.
- Pesce, L. (2007). As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. *Revista HISTEDBR On-line*, 1(26), 183-208.
- Pesce, L., y Hessel, A. M. D. G. (2021). Ensino superior no contexto da pandemia da COVID-19: um relato analítico. *Práxis Educacional*, 17(45), 33-51.
- Peters, O. (1973). *Die Didaktische Struktur des Fernunterrichts*. Beltz.
- Philpot, R., Ovens, A., y Smith, W. (2019). Pedagogias críticas na formação de professores de educação física para o novo milênio. *Movimento*, 25, 1-14.
- Pimentel, F. C. (2013). *A experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em educação física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil*. [Tesis de maestría, Universidade de Brasília].
- Portela, R. (2017). A financeirização da economia e suas consequências para a educação superior no Brasil. p.129-144. En Maringoni, G. (Org.). *O negócio da educação*. Federação dos Professores do Estado de São Paulo.
- Riccetti, A. E., y Gómez, V. M. (2019). Acortando distancias: investigar en la Licenciatura en Actividad Física y Deporte modalidad virtual. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 169-181.
- Sanchis, L. R., Ruiz, J. M., Grancha, I. T., Rayuelo, C. M., y Santos, S. L. (2019). Introducción de la lucha olímpica en la educación física a través de la formación e-learning del profesorado. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3(2), 340-357.

- Sancho, J. M. (1998). *Para una tecnología educativa*. Editorial Horsori.
- Sancho, J. M. (2013). La educación superior a distancia en la sociedad digital: retos y oportunidades. En F. S. R. Fidalgo (Org.), *Educação a Distância: meios, atores e processos* (pp. 19-38). CAED-UFMG.
- Sargent, J., y Lynch S. (2021) 'None of my other teachers know my face/emotions/thoughts': digital technology and democratic assessment practices in higher education physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(5), 693-705.
- Sato, T., y Haegele, J. A. (2018). Physical Educators' Engagement in Online Adapted Physical Education Graduate Professional Development. *Professional Development in Education*, 44(2), 272-286.
- Saura, G., y Caballero, K. (2020). Capitalismo académico digital. *Revista Española De Educación Comparada*, 37, 192-210.
- Saura, G., Cancela, E., y Parcerisa, L. (2023). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización digital en educación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 1-10.
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2020). Meio século de pós-graduação no brasil: do período heróico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. *Movimento-revista de educação*, 7(14).
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *The Journal of Political Economy*, 68(6), 571- 583.
- Schultz, T. W. (1967). *O valor econômico da educação*. Zahar.

- Silva, R. C. A., Silva, V. L. F., y Silva, A. P. (2019). Distance learning for teaching in physical education. *Motriz: Revista de Educação Física*, 25(1), 1-5.
- Smith, A. (1994). *La riqueza de las naciones*. (Trad.) Carlos Rodríguez Braum. Alianza Editorial.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.
- Vernadakis, N., Giannousi, M., Tsitskari, E., Antoniou, P., y Kioumourtzoglou, E. (2012). A Comparison of Student Satisfaction between Traditional and Blended Technology Course Offerings in Physical Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 137-147.
- Walker-Gleaves, C. (2019). Is caring pedagogy really so progressive? Exploring the conceptual and practical impediments to operationalizing care in higher education. *Higher education and hope: Institutional, pedagogical and personal possibilities*, 93-112.
- Williamson, B., Macgilchrist F., y Potter J. (2023). Re-examining AI, automation and datafication in education. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 1-5.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: design and methods* (3º Ed.). Sage publications.





---

## Anexos

Anexos en formato digital: ver *Drive* y/o CD<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Debido a las normativas de la Universidad de Barcelona y la dimensión de los anexos (superior a 700 páginas), se optó por compilar los archivos (Anexo I, II, III, IV y V) en un *Drive* y en un CD. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/folders/13V8YJrFZ4wG2lns0hKwj4-ZFqFYGySEz?usp=sharing>