



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

SATISFACCIÓN DE LAS CLASES ONLINE DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE UNA UNIVERSIDAD DE CHILE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Elizabeth Flores Ferro

Escuela de Educación Física, Deporte y Recreación. Universidad Bernardo O'Higgins. Santiago de Chile.

Programa de Doctorado en Educación. Universidad SEK. Santiago de Chile.

Email: prof.elizabeth.flores@gmail.com

Nicolás Gutiérrez, Nicolás Añasco, Mario González, Lucian Villafaña, Patricia González Flores

Escuela de Ciencias del movimiento y Deportes. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile.

Fernando Maureira Cid

Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue conocer el nivel de satisfacción de las clases online de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una Universidad privada de Santiago de Chile en el contexto de pandemia y comparar dichos niveles según sexo y año en curso de la carrera. Para ello se aplicó una adaptación del cuestionario de Satisfacción de Recio y Cabero a 216 estudiantes (43,1% de damas y 56,9% de varones). Los resultados mostraron mayores porcentajes de satisfacción en las asignaturas teóricas en comparación con las asignaturas prácticas. Al comparar por sexos sólo se observaron diferencias significativas en un ítem relacionado con las fechas de entregas de trabajos en asignaturas teóricas, donde los varones mostraron mayores niveles de satisfacción. Al comparar por cursos, los estudiantes de 4° y 5° año presentaron niveles de satisfacción más bajos que los estudiantes de primer año, situación que se dan en las asignaturas teóricas y prácticas. Se concluye que las asignaturas online practicas presentan niveles de satisfacción menores que las teóricas y los estudiantes de primeros años están más satisfechos con las clases online en relación con los estudiantes de últimos años de la carrera.

PALABRAS CLAVE: Educación física; universidad; clases virtuales; pandemia.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad ha sufrido notables cambios en diferentes ámbitos, una de ellas corresponde al conocimiento mostrando tendencia hacia la globalización como sustento en la Tecnología de Información y Comunicación (TIC), incidiendo en la velocidad y tiempo de adquisición de información y a la disposición a ella de los usuarios (Cabero & Barroso, 2016). Por su parte, Cabero y Marín (2017) señalan que estas características han transformado los procesos educativos tal y como lo conocemos, repercutiendo principalmente en el aprendizaje, dentro de las cuales se pueden nombrar la velocidad y transformación del cambio; la educación formal; transformación del concepto de aprendizaje; articulación del aprendizaje sincrónico y asincrónico; nuevo rol de profesor, entre otros. Prensky (2011) agrega que una de las problemáticas de enseñar actualmente es que antes las cosas no cambiaban tan rápidamente, por lo que los docentes podían preparar a sus estudiantes para un mundo que era similar en la que se estaba viviendo, pero esto no es la realidad, ahora se prepara al alumno para vivir y trabajar en un futuro radicalmente distinto.

Castaño (2009) señala que existen principalmente dos debilidades en torno a la educación virtual, la primera orientada a la incapacidad de generar una alfabetización del aprendizaje electrónico para la adquisición de nuevas competencias, y segundo, las personas consideran la educación e-learning como un curso regular y no como una estrategia para la autogestión del aprendizaje. Por su parte Cabero (2012) agrega que se han creado aulas virtuales con actividades y condiciones igual a la presencialidad, es decir, se ha cambiado el formato, pero no se ha transformado la estrategia, exigiendo lo mismo a los estudiantes cognitivamente y productos que evidencien las competencias adquiridas.

Por otro lado, Coll y Monereo (2008) afirman que el sistema virtual es beneficioso para el sistema educativo, pues permite a los usuarios acceder de forma fácil a la información sin considerar el tiempo y ubicación de la persona. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2020) señala que la educación virtual debe ser entendida como un nuevo espacio de aprendizaje y que, para su implementación, se debe tener en cuenta los aspectos económicos, sociales y políticos del contexto, para asegurar que el proceso educativo cumpla las exigencias establecidas. Vélez (2020) indica que se debe reconocer a las TICs en el proceso educativo como una gran oportunidad para el acceso e intercambio de información y así innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Thompson (2013) realizó un estudio describiendo las características de los nativos digitales, algunas de ellas son: necesidad de la velocidad y la poca tolerancia para un ambiente lento; preferencia por las imágenes sobre los textos; capacidad de procesar información de forma no lineal; predilección por aprender a través de una actividad en vez de escuchar o leer; preferencia por contextos de fantasías de juegos y televisión, entre otras. Por otro lado, Prensky (2011) investigó como los alumnos desean que sus profesores realicen las clases, algunas de las respuestas son: no desean clases teóricas, quieren seguir sus pasiones e intereses, desean trabajar en equipo, quieren tomar decisiones y compartir sus opiniones, requieren una educación contextualizada a la realidad, entre otras. En relación con el término de nativos digitales Gallardo (2012) señala que el concepto correcto debe ser estudiantes digitales o expertos rutinarios en el manejo de las TIC.

Para la UNESCO (2020) existe una brecha digital que forma parte de los obstáculos para el desarrollo de una sociedad del conocimiento, ya que este debe ser un bien compartido, lo cual se ha limitado por diferentes barreras como la dimensión social, económico, familiar, etc. Este último se ha visto en mayor medida con la implementación de clases virtuales en contexto de pandemia, en este sentido, en Chile el COVID-19 se declara desde marzo del 2020 como epidemia nacional, por lo que se debieron generar diferentes medidas sanitarias para niveles de primaria y secundaria (Gobierno de Chile, 2020) y ya desde el 25 de marzo se suspenden las clases presenciales medida que se ha mantenido hasta el día de hoy (15 de octubre del 2020), asimismo, ocurre a nivel universitario para disminuir los riesgos de propagación y por tanto, se establecen planes de acción para la implementación de plataformas virtuales, fondos de desarrollo, entre otros.

Si bien la educación virtual no es reciente, las instituciones de educación superior a nivel mundial han tenido que adaptarse a la modalidad virtual y con ello todos sus académicos, administrativos y funcionarios para que la experiencia de aprendizaje sea lo más similar posible a la presencialidad de los estudiantes. Algunos estudios en torno a este contexto se pueden mencionar el de Reissig, Ruggiero, Torres Chaia, Crego, Quiroga, et al. (2020) donde evaluaron la opinión de estudiantes de la Licenciatura de Ciencias Biológicas con respecto a las clases sincrónicas, asincrónicas, actividades prácticas, trabajos grupales, materiales grupales y evaluaciones. La muestra estuvo constituida por 95 alumnos donde los principales problemas apuntaban a la conexión intermitente, cortes de suministro eléctrico, no poder hacer preguntas en el momento, distracción en el hogar, mayor tiempo para estudiar y cumplir con los requerimientos académicos. Por su parte, Quezada, Castro, Oliva, Gallo y Quezada (2020) estudiaron las características del docente virtual en pandemia, utilizaron un cuestionario y la muestra estuvo constituida por 97 docentes de universidades peruanas. Los principales resultados fueron innovación en las sesiones de aprendizaje, promoción del trabajo colaborativo, liderazgo, actualización de conocimientos y predisposición al servicio para garantizar que los alumnos percibieran calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otro estudio realizado por Flores, Maureira, Hadweh, Gutiérrez, Silva-Salse, Peña-Troncoso, et. al (en revisión) aplicaron una escala sobre la percepción de las clases virtuales a estudiantes de educación física. La muestra estuvo constituida por 542 alumnos de diferentes universidades de Chile y compararon el nivel de satisfacción por sexo, curso y clases teóricas con las asignaturas prácticas (deportivas). Las principales conclusiones a las que llegaron los autores fueron que aún existe resistencia por la modalidad virtual, encontrando diferencias significativas entre las asignaturas (teóricas y prácticas) aunque estos valores no superaron el nivel tres de una escala de uno a cinco.

La presente investigación tiene como objetivo conocer el nivel de satisfacción de las clases online de los estudiantes de pedagogía en educación física de una universidad privada de Santiago de Chile y comparar dichos niveles según sexo y año en curso.

2. METODOLOGÍA

2.1 TIPO DE ESTUDIO

Cuantitativa, no experimental de corte transversal (Maureira & Flores, 2018).

2.2 MUESTRA

De tipo no probabilística intencional, constituida por 216 estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una Universidad Privada de Santiago de Chile, con edades comprendidas entre 18 y 36 años, con una media de $21,6 \pm 2,4$. Del total, 94 son mujeres (43,1%) y 122 son hombres (56,9%). 39 estudiantes cursaban 1° año de la carrera (18,1%), 35 cursaban 2° año (16,2%), 53 cursaban 3° año (24,5%), 35 cursaban 4° año (16,2%) y 54 cursaban 5° año (25%). Todos los integrantes de la muestra firmaron un consentimiento informado para participar en la investigación.

2.3 INSTRUMENTOS

Se utilizó una adaptación de Satisfacción de Recio y Cabero (2005), dicha versión fue validada en estudiantes de educación física de Chile por Flores et al. (En revisión). El instrumento consta de 13 ítems que exploran la satisfacción de los alumnos sobre las clases, contenidos, evaluaciones e interacción. La escala es de tipo Likert que va desde 1=totalmente en desacuerdo hasta 5=totalmente de acuerdo. Los alumnos contestaron dos veces las 13 preguntas, la primera orientada a las clases virtuales teóricas (cátedras como currículum, anatomía, biomecánica, etc.) y la segunda para las clases virtuales prácticas (asignaturas deportivas).

2.4 PROCEDIMIENTO

La encuesta se aplicó a estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago de Chile vía correo electrónico durante los meses de agosto y septiembre de 2020. En las instrucciones, se les pedía a los alumnos que contestaran pensando en las asignaturas teóricas (currículum, didáctica, anatomía, etc.) y luego (los mismos ítems) evaluando los ramos prácticos (natación, voleibol, gimnasia, etc.). El tiempo de respuesta fue de 15 minutos. Antes de contestar el instrumento los participantes debían firmar un consentimiento informado online.

2.5 ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó el programa IBM SPSS software 25.0. Se aplicó estadística descriptiva con tablas de frecuencia para las diversas categorías. También se utilizó estadística inferencial con pruebas de Chi-cuadrado para comparar los porcentajes de aprobación de los diversos ítems del cuestionario entre asignaturas teóricas y prácticas, para comparar porcentajes de aprobación entre damas y varones, y para comparar porcentajes de aprobación entre los diversos cursos de la carrera de Pedagogía en Educación Física.

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran los porcentajes de estudiantes que *contestaron De acuerdo y Muy de acuerdo* para cada ítem del cuestionario con una orientación a las asignaturas teóricas y prácticas. Es posible notar que los ítems *He aprendido lo mismo que si las asignaturas hubiesen sido totalmente presenciales* y *Las estrategias de las asignaturas online son motivantes para estudiar* obtuvieron los puntajes más bajos. Por el contrario, los ítems *Las fechas de entrega de los trabajos de las asignaturas online han sido oportunas* y *He podido contactar a mis profesores de las*

asignaturas online de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación (e-mail, WhatsApp, chat, etc.) poseen la mayor cantidad de estudiantes con puntuaciones positivas. También se observa que, en nueve de los trece ítems, las asignaturas teóricas lograron un mayor nivel de satisfacción en comparación con las asignaturas prácticas.

Tabla 1.

Porcentaje de respuestas De acuerdo y Totalmente de acuerdo para cada ítem del cuestionario para asignaturas teóricas y prácticas, del total de la muestra.

Ítem	Teóricas	Prácticas	Sig.
1- En general, las asignaturas online han cubierto mis expectativas.	84 (38,9%)	17 (7,9%)	0,000**
2- He aprendido lo mismo que si las asignaturas hubiesen sido totalmente presenciales.	34 (15,7%)	7 (3,3%)	0,000**
3- El sistema de las evaluaciones de las asignaturas online me parece adecuado.	74 (34,3%)	32 (14,8%)	0,000**
4- Las pautas de evaluación de las asignaturas online han sido claras y concisas.	130 (60,2%)	81 (37,5%)	0,000**
5- Las actividades solicitadas en las asignaturas online han tenido un grado de dificultad adecuado.	112 (51,8%)	71 (32,8%)	0,000**
6- Las fechas de entrega de los trabajos de las asignaturas online han sido oportunas.	122 (56,5%)	108 (50%)	0,457
7- Se han incluido gran variedad de recursos (apuntes, guías, artículos, etc.) para complementar las asignaturas online.	124 (57,4%)	95 (44%)	0,007**
8- Las herramientas de comunicación online (Zoom, Teams, Meet, etc.) en las asignaturas han colaborado a construir a una comunidad de aprendizaje entre mis profesores, compañeros y yo en las asignaturas.	122 (56,5%)	90 (41,7%)	0,002**
9- Considero útil la utilización de Foros en las asignaturas online.	88 (40,7%)	50 (23,2%)	0,001**
10- Durante los trabajos de las asignaturas online siempre me he sentido acompañado.	63 (29,2%)	69 (31,9%)	0,760
11- Las estrategias de las asignaturas online son motivantes para estudiar.	31 (14,4%)	25 (11,6%)	0,270
12- He podido contactar a mis profesores de las asignaturas online de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación (e-mail, WhatsApp, chat, etc.).	119 (55%)	115 (53,3%)	0,849
13- Pienso que la implementación de las clases de las asignaturas online ha sido bien organizada para aprovechar el máximo de tiempo.	66 (30,6%)	38 (17,6%)	0,000**

Al comparar los porcentajes de respuestas positivas de cada ítem de las asignaturas teóricas según sexo, sólo se presentan diferencias significativas en el ítem *Las fechas de entrega de los trabajos de las asignaturas online han sido oportunas*, donde los varones poseen un mayor porcentaje de respuestas positivas

($p=0,038$). En las asignaturas prácticas no se observaron diferencias entre damas y varones en ningún ítem del cuestionario.

En la tabla 2 y 3 se presentan los porcentajes de respuestas positivas para cada ítem del cuestionario para asignaturas teóricas y prácticas según el curso de la muestra. En las asignaturas teóricas se observan diferencias en los ítems 4) *Las pautas de evaluación de las asignaturas teóricas online han sido claras y concisas*; 5) *Las actividades solicitadas en las asignaturas teóricas online han tenido un grado dificultad adecuado* y; 10) *Durante los trabajos de las asignaturas teóricas online siempre me he sentido acompañado*. En los tres ítems se obtuvieron menores porcentajes de aprobación por parte de los estudiantes de 5° año de la carrera, con puntajes mayores en los estudiantes de los primeros años.

En relación con las asignaturas prácticas se observan diferencias en los ítems 1) *En general, las asignaturas prácticas online han cubierto mis expectativas*; 4) *Las pautas de evaluación de las asignaturas prácticas online han sido claras y concisas*; 5) *Las actividades solicitadas en las asignaturas prácticas online han tenido un grado dificultad adecuado*; 7) *Se han incluido gran variedad de recursos (apuntes, guías, artículos, etc.) para complementar las asignaturas prácticas online*; 8) *Las herramientas de comunicación online (Zoom, Teams, Meet, etc.) en las asignaturas prácticas han colaborado a construir a una comunidad de aprendizaje entre mis profesores, compañeros y yo en las asignaturas* y 10) *Durante los trabajos de las asignaturas prácticas online siempre me he sentido acompañado*. En estos ítems los porcentajes más bajos de aprobación se dan en 3°, 4° y 5° año, siendo 1° año el que presenta mayores niveles de satisfacción.

Tabla 2.

Porcentaje de respuestas De acuerdo y Totalmente de acuerdo para cada ítem del cuestionario para asignaturas teóricas, según el curso de la muestra.

	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	Sig.	Diferencias*
Ítem 1	26 (66,7%)	11 (31,5%)	18 (34%)	11 (31,4%)	18 (33,3%)	0,091	
Ítem 2	9 (23,1%)	1 (2,9%)	10 (18,8%)	5 (14,3%)	9 (16,7%)	0,299	
Ítem 3	20 (51,3%)	11 (31,5%)	16 (30,2%)	10 (28,6%)	17 (31,5%)	0,667	
Ítem 4	26 (66,7%)	22 (62,8%)	37 (69,8%)	19 (54,3%)	26 (48,2%)	0,023*	3°-1°>5°
Ítem 5	24 (61,5%)	13 (37,2%)	31 (58,5%)	20 (57,1%)	24 (44,4%)	0,006**	1°>2°-5°
Ítem 6	22 (56,4%)	16 (45,7%)	26 (49%)	22 (62,8%)	36 (66,7%)	0,199	
Ítem 7	25 (64,1%)	22 (62,9%)	33 (62,2%)	18 (51,4%)	26 (48,2%)	0,655	
Ítem 8	24 (61,5%)	15 (42,9%)	27 (50,9%)	24 (68,6%)	32 (59,3%)	0,105	
Ítem 9	16 (41%)	15 (42,9%)	25 (47,1%)	14 (40%)	18 (33,3%)	0,445	
Ítem 10	12 (30,8%)	14 (40%)	15 (28,3%)	12 (34,3%)	10 (18,5%)	0,039*	2°>5°
Ítem 11	9 (23,1%)	4 (11,4%)	5 (9,4%)	5 (14,3%)	8 (14,8%)	0,260	
Ítem 12	25 (64,1%)	22 (62,9%)	27 (50,9%)	20 (57,1%)	25 (46,3%)	0,360	
Ítem 13	16 (41,1%)	11 (31,5%)	15 (28,3%)	8 (22,9%)	16 (29,6%)	0,278	

Diferencias*=Cursos entre los que existen diferencias significativas

Tabla 3.

Porcentaje de respuestas De acuerdo y Totalmente de acuerdo para cada ítem del cuestionario para asignaturas prácticas, según el curso de la muestra.

	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	Sig.	Diferencias*
Ítem 1	3 (7,7%)	6 (17,2%)	2 (3,8%)	1 (2,9%)	5 (9,3%)	0,045*	2°>3°-4°
Ítem 2	2 (5,1%)	2 (5,8%)	1 (1,9%)	1 (2,9%)	1 (1,9%)	0,110	
Ítem 3	5 (12,9%)	7 (20%)	9 (17%)	4 (11,4%)	7 (13%)	0,843	
Ítem 4	17 (43,6%)	16 (45,7%)	27 (50,9%)	11 (31,4%)	10 (18,6%)	0,020*	3°>5°
Ítem 5	18 (46,2%)	15 (42,9%)	17 (32,1%)	8 (22,9%)	13 (24,1%)	0,049*	1°>4°
Ítem 6	23 (58,9%)	19 (54,3%)	27 (51%)	15 (42,9%)	24 (44,4%)	0,380	
Ítem 7	24 (61,5%)	19 (54,3%)	27 (51%)	14 (40%)	11 (20,4%)	0,001**	1°>5°
Ítem 8	21 (53,9%)	12 (34,3%)	18 (34%)	14 (40%)	25 (46,3%)	0,032*	1°>2°-3°
Ítem 9	9 (23%)	12 (34,3%)	10 (18,9%)	8 (22,9%)	11 (20,4%)	0,571	
Ítem 10	11 (28,2%)	15 (42,9%)	15 (28,3%)	13 (37,2%)	15 (27,8%)	0,016*	2°>1°-3°-5°
Ítem 11	5 (12,8%)	5 (14,3%)	3 (5,7%)	3 (8,6%)	9 (16,7%)	0,707	
Ítem 12	22 (56,4%)	18 (51,5%)	26 (49%)	22 (62,9%)	27 (50%)	0,576	
Ítem 13	8 (20,5%)	6 (17,1%)	9 (17%)	4 (11,4%)	11 (20,4%)	0,098	

Diferencias*=Cursos entre los que existen diferencias significativas

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las plataformas virtuales se han transformado como una herramienta fundamental en el contexto de la pandemia, aunque muchas veces las diferentes instituciones de educación superior ya contaban con diferentes plataformas que se utilizaban para situaciones particulares, en este sentido la Dirección de la escuela de Educación Física dónde se realizó la presente investigación señala que:

La institución y la carrera contaba con una plataforma virtual desde hace muchos años que apoyaba el trabajo docente, sin embargo, no todos los profesores la utilizaban, producto de la pandemia se pasó de golpe a utilizar esta plataforma de manera continua en un 100%, se generaron cápsulas tutoriales de apoyo a la docencia, jornadas de capacitación e inducción para su óptimo uso, durante los primeros meses se les dieron becas de conectividad a los estudiantes que lo requerían y también apoyo tecnológico, tablets y computadores, hubo que adaptar las actividades curriculares principalmente prácticas y dejar contenidos que se verán de vuelta a la presencialidad, además de acortar los módulos para evitar las largas tandas de horas frente al computador (P. González, comunicación personal, 19 de octubre de 2020).

Se puede apreciar la preocupación y adaptación de la institución y carrera a la educación virtual, sobre todo cuando salvaguardan elementos que asegura la UNESCO (2020) se pueden convertir en un obstáculo para el desarrollo del conocimiento, es decir, aportando con herramientas tecnológicas para que los estudiantes puedan participar en las clases regularmente.

Respecto a la implementación virtual, desde la percepción docente y estudiantil, la dirección señala que:

Ambos estamentos les ha costado adaptarse a esta modalidad, principalmente porque la naturaleza de nuestra carrera es eminentemente práctica, por lo que ha sido difícil adaptar las clases, la metodología, la didáctica de la enseñanza, la mayoría de los docentes se encuentran con la mayor dificultad, que es el saber en qué medida los estudiantes están incorporando los aprendizajes a su saber, falta el feedback de la presencialidad, el ver las caras y gestos de los estudiantes, por otro lado los estudiantes declaran que no tienen buena internet y que las clases de modo virtual son fomes, ya que deben estar demasiadas horas sentados frente al computador y falta la parte en que pueden vivenciar los contenidos.

En este último fragmento, se puede concluir la monotonía que tienen las clases virtuales a pesar de los esfuerzos de los académicos, aun así, los estudiantes requieren el contacto kinestésico sobre todo para las clases prácticas, sienten los alumnos menos tolerantes con esta modalidad en el último año de la carrera. En relación con los alumnos de primer año, que por primera vez se enfrentan a la educación superior y virtual, se puede mencionar que ellos están más satisfechos y son más flexibles con la modalidad implementada sobre todo en los ítems (asignaturas teóricas) de *Las actividades solicitadas en las asignaturas online han tenido un grado de dificultad adecuado y Durante los trabajos de las asignaturas online siempre me he sentido acompañado*. En relación con las asignaturas prácticas (deportivas), se encontraron diferencias significativas entre los cursos, principalmente en los ítems *En general, las asignaturas online han cubierto mis expectativas, Las herramientas de comunicación online (Zoom, Teams, Meet, etc.) en las asignaturas han colaborado a construir a una comunidad de aprendizaje entre mis profesores, compañeros y yo en las asignaturas, y Durante los trabajos de las asignaturas online siempre me he sentido acompañado*.

Lo anterior se puede explicar como señala Prensky (2011) es que ellos están más relacionados con el contexto actual, en cambio los estudiantes de quinto año venían con otra modalidad y se enfrentan a una realidad a la cual no se les había preparado (práctica profesional virtual), por lo tanto, enfrentarse a las aulas virtuales, pruebas online, foros, etc. los complica sobre todo pensando que es su último año de estudio.

Por otra parte, en relación con la comparación por sexo, sólo se encontraron diferencias significativas al comparar damas y varones en los ramos teóricos, donde los hombres están muy de acuerdo que *Las fechas de entrega de los trabajos de las asignaturas online han sido oportunas*, frente a las estudiantes de sexo femenino. Esto se puede abordar desde un punto de vista que las mujeres están con más carga doméstica, ya siendo madres, hermanas, tías, entre otros, colaborando con otros quehaceres que demanda el hogar, por lo que podría perjudicar el tiempo que ellas requieren para responder a los deberes académicos (Ferrer-Pérez, 2020).

En relación con un plan de mejora en base a los resultados expuestos, se sugiere suspender los ramos prácticos (deportivos) para los cursos de primer, segundo y tercer año, así podrían vivir sus experiencias prácticas en un futuro académico. Por otra parte, se podría evaluar la incorporación de talleres prácticos (cuando se pudiese volver a la presencialidad) para que los estudiantes tengan la oportunidad de vivenciar algunos elementos pedagógicos y así llegar más seguros a sus prácticas en el contexto escolar.

Finalmente, se requiere realizar para futuras investigaciones considerar además la autopercepción del docente que realiza clases en la carrera de educación física, así como también investigar otras variables como hábitos de estudio, niveles de actividad física, motivación, niveles de estrés, ansiedad, etc. para ver si estas repercuten de alguna manera en las valoraciones encontradas en este estudio.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabero, J. & Marín, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 44-45, 29-42.

Cabero, J. (2012). Tendencias para el aprendizaje digital: de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades. *El Proyecto Dipro 2.0. RED, Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-27.

Cabero, J., & Barroso, J. (2016). ICT teacher training: a view of the TPACK model / Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. *Cultura y Educación*, 28(3). 633-663.

Castaño, C. (2009). Retos para el aprendizaje y la investigación en el e-learning 2.0, en: Castaño, C (coord): *Web 2.0. El uso de la web en la sociedad del conocimiento*, Caracas, Universidad Metropolitana, 31-55.

Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y Comunicación* (pp. 19-53). Madrid: Morata.

Ferrer-Perez, V. (2020). Coping with the COVID-19 pandemic and its consequences from the vantage point of feminist social psychology (Afrontando la pandemia COVID-19 y sus consecuencias desde la Psicología Social feminista)((Afrontando la pandemia COVID-19 y sus consecuencias desde la Psicología Social feminista)). *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 639-646.

Flores, E., Maureira, F., Hadweh, M., Gutiérrez, s., Silva-Salse, A., Peña-Troncoso, S., et al. (en revisión). Nivel de satisfacción de las clases online por parte de los estudiantes de Educación Física de Chile en tiempos de pandemia.

Gallardo, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Revista de Ciénces de l'educació*, 37, 7-21.

Gobierno de Chile (2020). *Coronavirus*. Disponible en: <https://www.gob.cl/coronavirus/>.

Maureira, F. & Flores, E. (2018). *Manual de investigación cuantitativa*. Madrid: Bubok Publishing.

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Educación virtual o educación en línea*. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html?_noredirect=1

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

Quezada, M., Castro, M., Oliva, J. Gallo, C. & Quezada, G. (2020). Características del docente virtual: retos de la universidad peruana en el contexto de una pandemia. *Revista Inclusiones*, 7, 119-136.

Recio, M. & Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.

Reissig, M., Ruggiero, A., de Torres Curth, M., Chaia, E., Crego, P., Quiroga, P., & Vega, R. (2020). Aprender en tiempos de pandemia: opiniones de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Biológicas (UNCo Bariloche) sobre la enseñanza virtual. In *Memorias de las Jornadas Nacionales y Congreso Internacional en Enseñanza de la Biología* (Vol. 2, No. Extraordinario, pp. 184-184).

Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12–33.

UNESCO (2020). *El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/elcoronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>>

Vélez, R. (2020). Retos de las universidades latinoamericanas en la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 1-3.

Fecha de recepción: 22/10/2020
Fecha de aceptación: 20/11/2020