



Universidad Andrés Bello

Universidad Andrés Bello
Facultad de Educación y Ciencias Sociales

ASPECTOS FACILITADORES Y LIMITANTES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN TIEMPOS DE COVID-19

Tesis de grado para optar al título de Pedagogía en Educación Física para la Educación General Básica y al Grado Académico de Licenciado en Educación.

Autores: Jessica Nahuelpi Leiva, Javiera Fernández Rosales, Camila Alfaro Guerra, Miguel Jiménez Brevis.

Profesora Guía: Dra. Lucía Ernestina Illanes Aguilar

Viña del Mar, 2021

I. INTRODUCCIÓN

La contingencia nacional ocasionada por la pandemia por coronavirus (COVID-19), ha modificado abruptamente la forma de convivir en sociedad a nivel mundial, suscitando así, una crisis sin precedentes en diversos ámbitos. A nivel de educación, esta emergencia ha desencadenado constantes desafíos tanto a docentes como a estudiantes y sus familias. No obstante, esta inesperada instancia de aprendizaje ha generado nuevas posibilidades de innovación e investigación.

Los establecimientos educacionales como colegios, institutos y universidades, se han visto en la obligación de modificar la modalidad tradicional y adherir nuevas metodologías a la educación virtual a través de múltiples plataformas en línea, donde docentes y estudiantes deben participar en una sala virtual, suspendiendo así, el vínculo social que se produce en un aula regular. Cabe destacar que, desde esta perspectiva, la clase de educación física ha experimentado a diario grandes retos, puesto que la relación física y social en esta área es fundamental.

Las prácticas profesionales de educación física, históricamente se han realizado de forma presencial en colegios e instituciones deportivas. Sin embargo, el impredecible escenario por COVID-19 impulsó el desarrollo de dichas instancias de forma virtual, lo cual se presenta como una experiencia nueva para toda la comunidad educativa. Es por lo anterior, que la presente investigación tiene como finalidad conocer los aspectos facilitadores y limitantes involucrados al proceso de práctica profesional (PP) de pedagogía en Educación Física en modalidad virtual en situación COVID-19.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente estudio se enmarca en la Formación Inicial Docente (FID), cuyos inicios se remontan a mediados del siglo XIX, cuando en América Latina comienza a progresar la educación primaria y con ello la creación de Escuelas Normales para la formación de docentes, que tendrían como misión encaminar el desarrollo de los procesos de aprendizaje para los alumnos de aquella época (Ilesalc, 2006).

Las Escuelas Normales permanecieron por más de un siglo y medio formando a profesores en Chile. Una de las primeras Escuelas Normales fue creada el 8 de enero de 1842, en la ciudad de Santiago (Cox & Gysling, 1990). Conjuntamente se funda la Universidad de Chile. Posteriormente, en el año 1880 arriban a Chile profesores extranjeros particularmente alemanes, y al mismo tiempo profesores chilenos que realizan intercambios al extranjero con el fin de incrementar sus conocimientos. Esta pedagogía proveniente de Alemania, aporta con la creación de una nueva didáctica e integran nuevas disciplinas como música, artes, psicología, pedagogía, manualidades y Educación Física (EF), optimizando el currículo de formación (Cornejo, Matus & Vergara, 2011).

No obstante, es en 1882 cuando inicia la verdadera gestión por instaurar un organismo formador de profesores, cuando Valentín Letelier viaja a Alemania con el fin de interiorizarse en su sistema educacional, razón que explicaría por qué la pedagogía tendría una influencia de carácter alemán a finales del siglo XIX (Cox & Gysling, 1990). Posterior a esto se establece el Instituto Pedagógico en Santiago, entidad encargada de formar a maestros para enseñanza secundaria y dirigido por profesores alemanes (Castillo, Almonacid, Castillo & Basoll 2020). Por otra parte, el 3 de julio de 1890 se aprueba el primer plan de estudios para profesores secundarios, dicho plan incorporaba Filosofía, Filosofía de las Ciencias, Derecho Constitucional, Gimnasia y Pedagogía, currículum vigente hasta 1924 (Castillo et al, 2020).

Actualmente, la formación de profesores se lleva a cabo sólo en universidades y las carreras conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación

Diferencial y Educador de Párvulos, deben estar acreditadas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de manera obligatoria de acuerdo a lo mandado por la Ley 20.903. Esto permite el aseguramiento y medición de la calidad de la Educación Superior.

En efecto, la FID puede comprenderse como un cometido social, o más bien como un procedimiento de desarrollo y de estructuración de un individuo (García,1999). Desde otro punto de vista la pedagogía como trabajo se compone de un cúmulo de saberes, conducta, distribución, habilidad, porte y valores que un profesor efectúa en su quehacer pedagógico, sobre todo en la interacción con sus alumnos durante el desarrollo del aprendizaje (Marafelli et al, 2017).

Actualmente, la Formación Inicial Docente (FID) tiene 3 modalidades: Formación Concurrente, Formación Consecutiva y Programas Especiales. El primero tiene la finalidad de formar a profesores para educación media, básica y parvularia. Por el contrario, el segundo otorga la educación media para profesores especializados en alguna área específica (Chile,2005) Y, por último, los Programas Especiales apuntan a personas con algún tipo de experiencia en el campo educativo, lo que les otorga la realización de estudios tanto en educación parvularia como en educación básica (Castillo et al, 2020).

De igual forma, el Ministerio de Educación de Chile junto con Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) entrega a las instituciones formadoras de Docentes un conjunto de estándares disciplinarios y pedagógicos que orientan las metas que debe alcanzar las instituciones con sus futuros profesores y profesoras para la educación básica y media. Estos estándares orientadores para las carreras de pedagogía se ajustan a la Ley General de Educación (LGE, 2009), (MINEDUC, 2014

Frente al escenario pandemia COVID19, las instituciones se han visto en la obligación de cambiar su modalidad de sus prácticas profesionales presenciales a modo virtual en respuesta de la crisis sanitaria, transformando el proceso de enseñanza aprendizaje a algo distinto, donde los practicantes deben desempeñar sus saberes disciplinares como: didáctica, fisiología, psicología, sociología,

anatomía, entre otras y sus saberes pedagógicos en el contexto de educación virtual del año 2020, las instituciones tienen la responsabilidad de corroborar el logro de aprendizajes en sus futuros profesionales. La formación práctica para las carreras de pedagogía es un elemento clave ya que articula los elementos teóricos y práctico.

Las prácticas pedagógicas son parte fundamental en el proceso FID y tienen el carácter de acercar a una experiencia de aula escolar y permitir una reflexión sobre el quehacer docente, siendo también un lugar donde el futuro docente demuestra sus saberes, competencias, capacidades y habilidades disciplinares. Concordamos con que “las prácticas constituyen espacios únicos para valorar la formación recibida y a la vez enfrentarse a nuevos aprendizajes que difícilmente podrían aprenderse exclusivamente a nivel teórico” (Figueroa & Tenorio, 2009, p.2).

Una de las grandes demandas que se viene produciendo a nivel de la formación inicial docente, es la incorporación de una formación basada en el logro de “aprendizajes vinculados con el desempeño profesional de los docentes, es decir, la adquisición de saberes, competencias, conocimientos, capacidades y habilidades disciplinares” (Portugal, 2015, p.35).

En la formación inicial de docentes es primordial destacar el valor de los distintos procesos de prácticas, debido a que benefician el desarrollo pedagógico y disciplinar, creando aprendizajes significativos para formar profesores íntegros en aspectos formales, reflexivos y personales. Según afirma Portugal (2015) “El sentido de las prácticas pedagógicas en la formación de profesores, tiene relación con el conocimiento vinculado al contexto en donde los futuros docentes realizarán su labor” (p.35).

El concepto de reflexión está estrechamente ligado al aprendizaje, es necesario el proceso reflexivo, para que el aprendizaje tenga sentido. Portugal (2015) refieren que “Todos aquellos fundamentos, recibidos en las distintas disciplinas que se consideran esenciales en la formación académica, se tornan significativos cuando se logran conectar con la práctica” (p.37).

En los procesos de práctica, el desarrollo personal del estudiante de pedagogía en educación física se aprecia estrechamente relacionado al vínculo y confianza que puede generar con el alumnado para optimizar el proceso de aprendizaje. En efecto, la práctica profesional hoy en día se está implementando en un espacio virtual, situación nunca vista en la FID.

Para futuras generaciones de profesores en formación, es fundamental tener las herramientas necesarias para enfrentar situaciones adversas de modalidad o contexto de clases. Una de las herramientas reconocidas como primordial y esencial en los profesores de educación física, es la de formar lazos afectivos con los alumnos. Al generar confianza con el alumnado se promueve el aprendizaje significativo.

El contexto que se vive a raíz del Covid-19, obliga a realizar importantes cambios a nivel país, los cuales requieren de la adaptación y flexibilidad de la población a nuevas modalidades de vida, trabajo, entre otros. Uno de los grandes cambios de este proceso, es la interrupción de la actividad educativa presencial en todos sus niveles, adoptando nuevas formas de educación online, donde alumnos, apoderados, profesores y profesionales asistentes de la educación, se han visto en la necesidad de transformar lo convencional a lo tecnológico.

Es por ello, que el presente estudio, considerando el escenario actual, se enmarca en la Formación Inicial Docente (FID) en modalidad virtual, específicamente en la Práctica Profesional (PP). Esto permitirá revelar los factores facilitadores y obstaculizadores del proceso, lo cual será beneficioso para futuras generaciones de docentes en formación que deban cursar prácticas virtuales debido a otros acontecimientos similares a este.

La investigación podría contribuir a ampliar el conocimiento en un contexto recientemente instalado. De esta manera, podría servir para que la carrera de Pedagogía en Educación Física, incorpore ciertos remediales con respecto a aquellos factores que no se lograron ampliamente. Asimismo, cabe destacar que las prácticas pedagógicas en modalidad virtual pueden ser necesarias en otros

momentos de excepción.

En consecuencia, el presente estudio pretende responder a la siguiente pregunta:

¿Qué aspectos son facilitadores y limitantes en la práctica profesional virtual en situación COVID-19, para estudiantes que realizaron este proceso en el primer semestre 2020?

En este sentido, las acciones propuestas corresponden a los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Conocer los aspectos facilitadores y limitantes, de la práctica profesional virtual en situación COVID-19, para estudiantes que realizaron este proceso en el primer semestre 2020.

Objetivos Específicos:

- Determinar los aspectos facilitadores del proceso de práctica profesional virtual desde la opinión de estudiantes de primer semestre 2020.
- Determinar los aspectos limitantes de la práctica profesional virtual desde la opinión de estudiantes de primer semestre 2020.
- Establecer que aspectos (facilitadores o limitantes) prevalecen mayoritariamente en el desempeño de estudiantes durante la práctica profesional virtual.
- Diferenciar los aspectos señalados como facilitadores y limitantes, considerando las opiniones de estudiantes mujeres y estudiantes hombres.

III. MARCO TEÓRICO

3.1. Formación Inicial Docente

La primera institución de formación docente en Chile surgió con el establecimiento de una Escuela Normal de Preceptores en 1842 bajo el liderazgo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. Doce años después en 1854 se abrió la primera escuela normal para mujeres dirigida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús. (Avalos, 2003).

Posteriormente, hacia fines del siglo XIX el gobierno mostró entusiasmo por las ideas pedagógicas alemanas tanto en lo que podían significar para mejorar el contenido y forma de la enseñanza escolar como para la formación docente. Es entonces cuando el gobierno envía a Alemania al pedagogo José Abelardo Núñez, quien además se interesó inmediatamente por el sistema educacional alemán. Es por esto que en 1885 arriban a Chile un gran número de profesores alemanes, los cuales fueron contratados por el gobierno chileno para dictar la pedagogía. (Avalos, 2003). De esta manera, la influencia alemana, modificó los estudios y métodos de las escuelas normales en Chile. (Avalos, 2003).

En el año 1889 el gran educador Valentín Letelier fundaba la primera institución dedicada a la formación docente en Chile y que sería de carácter universitario. (Avalos, 2003). Letelier, quería que este nuevo instituto pedagógico estuviera bajo la tutela de la facultad de filosofía y humanidades de la universidad de Chile, hecho que se logró en el año 1890 a petición del Consejo de Instrucción Pública. (Cox y Gysling, 1990).

En 1920, la formación de profesores primarios se expandía significativamente mediante la instauración de nueve escuelas normales en diversos puntos del país y al mismo tiempo con el egreso de profesores del instituto pedagógico. (Avalos,

2003). En consecuencia, a finales de la segunda década del siglo se produjo una mayor discusión de orientaciones pedagógicas y la apertura a nuevas influencias, lo que llevó al líder en Organizaciones Docentes Darío Salas, a realizar un viaje a Estados Unidos con el fin de conocer la pedagogía social de John Dewey. (Avalos, 2003). Posteriormente, en 1933 se estableció la primera Escuela Normal Superior “Abelardo Núñez” con miras a subir el status de la formación docente mediante la incorporación de actividades de investigación y de formación de formadores. (Avalos. 2003).

Ya en 1940, con la llegada del presidente Pedro Aguirre Cerda y bajo su lema de “gobernar es educar”, las Escuelas Normales aumentaron en número y más importante aún en el nivel de su formación. De esta manera, ocurren nuevos hitos universitarios en el país, la Universidad de Concepción se independiza curricularmente de la Universidad de Chile, se funda la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile y surgen Escuelas de Pedagogía y Facultades de Educación en las universidades Austral de Valdivia, Católica de Valparaíso y Católica del Norte. En 1967, con el mandamiento del presidente Frei Montalva, se introduce el concepto de formación docente permanente o continua, lo que redefine el concepto de profesor normalista, y que como resultado de la reforma deberá encargarse de enseñar en una escuela básica de ocho años en vez de una de seis. (Avalos, 2003). Esto significó modificar el currículum de formación, como lo describen Cox y Gysling (1990) se le quitó sus aspectos de formación general para concentrarse en el aprendizaje de los contenidos y métodos de la Escuela Básica, permitiendo especialización en una de 13 menciones (o asignaturas que incluyeron la Educación Parvularia). En consecuencia, se eliminaron diferencias de género, región y se dio importancia a las materias científico-humanistas. (Avalos, 2003).

Ulteriormente, en los periodos de 1977 y 1990 la democracia en Chile se vio interrumpida por el golpe militar liderado por el general Augusto Pinochet, provocando como consecuencia el cierre de todas las escuelas normales del país

y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades intervenidas geográficamente más cercanas. Asimismo, las ocho universidades existentes en Chile fueron intervenidas por las autoridades militares, debilitando la calidad del trabajo de formación docente (Avalos, 2003). Pero, el hecho que marcaría un antes y un después en la formación docente en Chile, se produjo cuando el general Pinochet restringió la acción educativa directa del Estado a la educación básica, abriendo las puertas para que se establecieran nuevas instituciones de educación superior privadas (universidades, institutos y centros) que no recibieron financiamiento estatal y que podrían competir con las “tradicionales” en las carreras ofrecidas y la procura de estudiantes. (Avalos, 2003).

Por otra parte, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas “no universitarias” y se ordenó su reestructuración en Academias Superiores o Institutos Profesionales. El caso más dramático de esta situación fue la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y su conversión en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. (Avalos, 2003).

“Finalmente, el último acto del gobierno militar expresado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (10 marzo de 1990) completó la vuelta de la formación docente a su rango universitario. Esto, porque se incluyó a las carreras pedagógicas en la lista de carreras que requerían licenciatura previa a la obtención del título profesional” (Avalos, 2003 p.7).

Actualmente, la FID en Chile se consagra en 3 modalidades:

- Formación concurrente, siendo esta la más frecuente en formación de profesores para educación parvularia, educación básica y enseñanza media (con una duración entre 8 y 10 semestres), la que “consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se

desempeñarán sus egresados y una formación pedagógica” (Chile, 2005, p.21).

- Formación consecutiva, que está orientada a personas que tienen una licenciatura o un título profesional de algún área específica y de esta forma obtener el título para enseñanza media. Estas carreras duran 4 semestres aproximadamente y están “centradas en temas pedagógicos y didácticos propios de las distintas especialidades” (Chile, 2005, p.21).
- “Programas especiales, divididos entre los de regularización y los abiertos, estos últimos otorgados a personas que tienen alguna experiencia en el ámbito escolar y se les da la oportunidad de cursar estudios en educación básica o educación parvularia”. (Castillo, Almonacid, Castillo & Aparecido, 2020, p. 319).

“De este modo, es que en Chile se imparten las carreras de pedagogía de educación parvularia, básica, media (en todas las especialidades) y diferencial, teniendo cada Universidad, la posibilidad de elaborar sus propios planes atendiendo al principio constitucional de autonomía” (Castillo et al, 2020, p. 319).

3.2. Formación de Profesores y Profesoras de Educación Física

Una aproximación a la Formación Docente (FD) es lo planteado por Ortiz et al, 2016, como un proceso educativo con fines determinados que produce un resultado, sin que se distinga el papel activo y protagónico de los sujetos de formación, desde su perspectiva interna. En otras palabras, la FD es la instancia donde se proporcionan y desarrollan las competencias profesionales de los individuos en proceso de formación para ser aplicadas de forma eficaz en un futuro. Asimismo, como un espacio de creación, participación y cooperación (Martín, 2015). Por tanto, esta se vuelve fundamental para producir cambios sociales y lograr que los procesos pedagógicos se transformen en una constante búsqueda del saber. En efecto, la FD es "la unión íntima entre teoría y práctica, en reescribir y reestructurar la cotidianidad del sujeto y sus interacciones, retroalimentación y transformación personal" (Pérez, 2010).

En cuanto a la Formación de Profesores de Educación Física en Chile, esta se remonta hacia fines del siglo XIX y se caracterizó por ser un proceso educacional de múltiples modificaciones y cambios progresivos, donde incluyeron ámbitos como el político, económico, ideológico, entre otros.

En 1883, se dictó un decreto que estableció la inclusión optativa de la Educación Física (EF) en la educación primaria, mientras que, en el año 1889, se decreta la obligatoriedad de la disciplina en todo el país. Al mismo tiempo, se crea el primer centro formador de profesores en el área, denominado Instituto Pedagógico.

Ya en el año 1906, la EF cobra mayor relevancia, puesto que se funda el Instituto Superior de Educación Física y Manual dependiente de la Universidad de Chile, transformándose en la primera institución de Sudamérica en formar profesores de EF.

Además, cabe destacar que las corrientes europeas de EF, abarcaron los primeros años del siglo XX, existiendo una importante influencia de los modelos europeos, tanto de las escuelas de Gimnasia Alemana, Escuela Sueca y en menor grado la Escuela Francesa. Estas corrientes se transformarían en pilares fundamentales de la Educación Física nacional.

Luego de ello y con el paso de los años, se realizaron diversas transformaciones en cuanto al plan de estudios y se crearon diversas instituciones que impartían la formación de docentes de Educación Física. A su vez, el Estado asume un rol más dinámico en lo que a EF se refiere, puesto que se enfatiza el desarrollo igualitario del cuerpo (preparación física), la moral y el intelecto (Cornejo et al., 2011).

En definitiva, la formación de profesores de E.F. ha sido fiel reflejo de las coyunturas y procesos sociales e históricos de nuestro país, incluyendo también las influencias actuales de una sociedad globalizada e integrada.

Actualmente, son aproximadamente 20 las Instituciones de Educación Superior que imparten la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile. Dichas instituciones son sometidas a acreditaciones por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), con lo cual se pretende resguardar la calidad de la formación Inicial Docente.

En abril del año 2016 se funda uno de los pilares fundamentales de la reforma educacional, el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente por la ley 20.903. Dicho sistema abarca desde el inicio en los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo así, el progreso y crecimiento entre pares a través del trabajo colaborativo de docentes (MINEDUC, 2016).

La implementación de esta ley, se lleva adelante entre los años 2016 y 2026, contempla un aumento del tiempo no lectivo, una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional, y la instauración de nuevos derechos para los docentes: al acompañamiento en

los primeros años de ejercicio y a la formación continua (AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2017).

Asimismo, encontramos dentro de la práctica docente instrumentos normativos tales como los Estándares orientadores para egresados de carreras pedagógicas (CPEIP, MINEDUC, 2011, 2012). Dichos estándares, señalan que los docentes deben ser profesionales capacitados para el trabajo colaborativo, autónomo, flexible, innovador, dispuestos al cambio y proactivos, además de contar con una sólida formación en valores y comportamiento ético, manejo de comunicación oral y escrita en lengua materna y segunda lengua, habilidades en uso TIC, nivel cultural propio de mundo globalizado, así como espíritu de superación para ocuparse de su desarrollo personal y profesional permanente (CPEIP, MINEDUC, 2012).

3.3. Práctica Profesional de profesores de Educación Física.

La Práctica Profesional pedagógica podría considerarse como un proceso implementado por las Instituciones para evaluar la aplicación del saber y los saberes haceres de los futuros docentes, contemplando sus desempeños en los ámbitos de evaluación, planificación, metodología, contenido y materiales, fundamentos teóricos. La Práctica, por consiguiente, se concibe como un proceso de aplicación de habilidades y competencias considerándose un componente fundamental en el proceso de formación docente (Escobar, 2007).

“Las Prácticas Profesionales tienen la finalidad de contribuir en la formación integral del alumno, las cuales le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándose a situaciones reales de la práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético.” (2011, p. 7). La formación docente debe encararse desde la perspectiva de los procesos sociales y pedagógicos que pudieran conducir al desarrollo de una nueva cultura profesional, sobre todo en una realidad tan compleja, contradictoria e incierta en la que le corresponde actuar al docente.

La formación práctica de un docente es de gran relevancia tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal y académico. El futuro docente a través de su trayectoria académica va adquiriendo cierto saber (conocimiento) y saber hacer (habilidad) pedagógicos propios de la profesión, que le permiten desempeñarse eficazmente ante escenarios pedagógicos variables, la práctica profesional integra al estudiante universitario a un situación de aprendizaje sobre la base de un conjunto de experiencias de aprendizaje integradoras de carácter sistemático, progresivo y acumulativo que en su conjunto le permite al sujeto en formación la intervención pedagógica de la realidad educativa, a fin de validar teorías y construir una praxis que consolide el perfil profesional.

Además, de cumplir la función de aproximar al mundo laboral, la formación inicial del docente debe apoyarse en una importante fase de formación teórica - práctica que dote al futuro docente con los conocimientos y teorías que requerirá en su desempeño.

Las prácticas pedagógicas en la formación docente, se interpretan como un proceso de autorreflexión que posteriormente se transforma en un espacio de investigación, experiencia didáctica y aprendizaje significativo. “La práctica pedagógica supervisada (PPS) puede ser una acción potencial para la incorporación de competencias y la creación de vínculos entre la universidad, la escuela y su comunidad a través de los profesores en formación.” (texto, 2020).

Es posible evidenciar que, en la actualidad, las universidades han otorgado mayor relevancia a los procesos de práctica en la formación de futuros profesores. Esto dado que favorece el aprendizaje y además promueve la internalización de la labor docente para comprometer al estudiante con su futuro rol profesional en aspectos formales, reflexivos y personales. Según Souza, Castillo, Castillo, Faúndez, Bassoli y Matias (2020) “este es un momento en que los estudiantes se enfrentan directamente con la realidad que tendrán en sus futuras actividades profesionales” (p. 427), es decir, el proceso de práctica es un componente primordial, puesto que enlaza elementos teóricos y prácticos.

La práctica pedagógica, requiere de un proceso de reflexión y análisis personal en el alumno para dar sentido y promover la mirada crítica de su labor profesional, generando por consiguiente el aprendizaje significativo en sí mismo para luego ser transmitido a sus futuros alumnos. Portugal (2015) refiere que “todos aquellos fundamentos, recibidos en las distintas disciplinas que se consideran esenciales en la formación académica, se tornan significativos cuando se logran conectar con la práctica” (p.37)

3.4. Práctica Profesional en el contexto de covid-19.

El aprendizaje que se genera en las prácticas pedagógicas involucra una visión constructivista, ya que el proceso de interacción con la realidad, es fundamental para promover la adaptación y flexibilidad del practicante en el entorno de su futuro laboral. Este paradigma, potencia la mirada positiva de los alumnos dentro del proceso formativo, especialmente considerando que el contexto educativo se encuentra en constante transformación (Portugal, 2015).

Como se mencionó anteriormente, el contexto educativo posee constantes transformaciones y en la actualidad, es posible evidenciar uno de los cambios más importantes dentro de las últimas décadas. La declaración del estado de emergencia y aislamiento preventivo obligatorio decretado por las autoridades tras la llegada del virus covid-19 al país, llevó a replantear, de manera inesperada, los sistemas tradicionales de educación en todos sus niveles. De este modo, se generó constante incertidumbre entre alumnos, profesores y apoderados en relación con la continuidad del proceso educativo durante el año 2020, debido a que, este debía llevarse a cabo bajo una modalidad no convencional incorporando las tecnologías de la comunicación (Valencia, 2020).

El aprendizaje virtual, se manifiesta en la actualidad como un desafío para las entidades educativas. No obstante, se plantea como una alternativa para abordar y proponer nuevas estrategias pedagógicas que buscan acompañar y asesorar a los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados.

Dentro de este panorama incierto, es fundamental destacar la gran incertidumbre que se generó entre estudiantes universitarios de pedagogía que cursan prácticas profesionales. Lo anterior debido a que, el espacio real para poner a prueba sus conocimientos y habilidades, no sería en contexto tradicional. Si bien, los estudiantes ya cuentan con fundamentos teóricos de la formación profesional, el componente práctico que se relaciona directamente con conocer el contexto educativo no queda completamente evidenciado en tiempos de pandemia.

Por otra parte, Dussel (2020) afirma que “hay muchos modos en que se pueden pensar las prácticas docentes sin estar necesariamente en el aula como espacio físico, y ese es uno de los grandes aprendizajes de este momento” (p. 17). Es decir, en la formación de futuros profesores, es fundamental contemplar que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para enfrentar situaciones adversas en relación con la modalidad o contexto de clases, ya que el mundo digital, es parte de la cotidianidad y se debe aprovechar como tal para obtener nuevos recursos pedagógicos con el fin de promover el aprendizaje significativo en aulas virtuales.

En los espacios de práctica, es clave construir criterios de observación con relación a la situación actual, lo cual apunta a la reflexión y autocrítica del alumno en práctica. Esto implica que los criterios evaluativos vayan más allá de lo habitual y convencional, dando mayor énfasis al proceso y esfuerzo del alumno por lograr las actividades y objetivos planteados. Para esto, es primordial que el futuro docente pueda desarrollar una escucha atenta, sutil y sensible que luego, se transforme en un modo de aproximación a la realidad laboral (Dussel, 2020).

Se destaca que la enseñanza a través de medios digitales permite ampliar e innovar en cuanto a actividades que fueron creadas bajo los medios convencionales. Es importante que estos contenidos curriculares estén presentes en la formación inicial docente para desarrollar habilidades integrales en los futuros profesores (Dussel, 2020).

Valencia (2020) refiere que “En medio de esta situación caótica, aparecen detractores y defensores de la educación virtual, a distancia, el teletrabajo,

la educación desde casa genera momentos “claro-oscuros” frente a lo que pasaría con la educación en general y con el desarrollo de las prácticas en particular. Ya no era una opción la incorporación de los tics para el desarrollo de las prácticas educativas, formativas, curriculares, evaluativas; era una necesidad y una opción para garantizar la educación de todos y para potencializar las competencias en el enseñar, formar y evaluar, propias de la profesión docente” (p. 2).

IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de estudio

Es un estudio de tipo cuantitativo, ya que tiene por finalidad, la cuantificación de la información recolectada. En este tipo de estudio generalmente se emplea la encuesta como técnica para la recolección de datos y se relacionan 2 o más variables dentro de una población específica. La investigación cuantitativa debe ser lo más “objetiva” posible, esto dado que los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el investigador, quien debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por las tendencias de otros (Unrau, Grinnell y Williams, 2005).

De igual forma, es un estudio de alcance descriptivo, pues “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, describe tendencias de un grupo o población” (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p.92). Este tipo de alcance sirve para analizar y describir detalladamente cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes. Al mismo tiempo, permite detallar el fenómeno estudiado a través de la medición de uno o más de sus cualidades. En efecto, este tipo de estudio “únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (Hernández et al., 2014, p.92).

La investigación posee un diseño no experimental, el cual según Hernández et al. (2004) “se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (p. 152), es decir, en la investigación no experimental no se genera una situación, sino más bien se observan los fenómenos y situaciones ya existentes desde su contexto real.

Además, es de corte transversal, es decir “describe variables y analiza su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández et al., p.154).

4.2 Población y Muestra

La población del estudio corresponde a 76 estudiantes de la carrera de Educación Física de 2 Universidades Privadas con sedes en Viña del Mar y Santiago, cuya práctica profesional fue realizada en el primer semestre del año 2020 de manera virtual.

La muestra utilizada comprende a 76 estudiantes. Es de carácter no probabilística y en su constitución se definieron los siguientes criterios:

- Criterios de Inclusión
 - Consentimiento firmado.
 - Aprobación de práctica profesional.
- Criterios de Exclusión
 - Cursar la Práctica Profesional por segunda vez.

4.3 Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario con preguntas cerradas. Las preguntas están relacionadas con las experiencias en el proceso de práctica profesional llevado a cabo de manera online. Utiliza criterios denominados como “aspectos facilitadores” y “aspectos limitantes”. El instrumento se aplicó utilizando el sistema de Google Forms. Junto al instrumento, se entrega el consentimiento informado a los estudiantes de la muestra. La escala utilizada tipo Likert considera: Totalmente de Acuerdo (TA),

Parcialmente de Acuerdo (PA), Ni Acuerdo Ni Desacuerdo (NA/ND), Parcialmente en Desacuerdo (PD) y Totalmente en Desacuerdo (TD). En cuanto a la calidad, ésta fue resguardada a través de la validación por juicio de experto.

4.4 Hipótesis y Variables

Las hipótesis del estudio son las siguientes:

H1: La Práctica Profesional llevada a cabo de manera online en tiempos de pandemia por covid-19, es un proceso que presenta como principales aspectos facilitadores:

- a) La planificación de la clase a desarrollar.
- b) Conocer las pautas de evaluación previo a su aplicación.
- c) El uso de la TICs o TAC y alfabetización digital.

H2: La Práctica Profesional llevada a cabo de manera online en tiempos de pandemia por covid-19, es un proceso que expone como aspectos mayormente limitantes:

- a) Una deficiente conexión a internet.
- b) Clases que sobrepasen una hora pedagógica.
- c) El uso inadecuado de cámara y micrófono por parte de los estudiantes.

Las variables que se consideran son las que a continuación se presentan:

- Aspectos facilitadores: Son herramientas que favorecen la realización de la práctica profesional vía online.
- Aspectos limitantes: Son aquellas particularidades que desfavorecen la realización de la práctica profesional online.

V. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado se presentan los resultados recabados en el estudio de campo, considerando los objetivos específicos del mismo en el siguiente orden: Aspectos Facilitadores y Limitantes de la PP virtual, Prevalencia de aspectos Facilitadores y Limitantes de la PP virtual y Aspectos Facilitadores y Limitantes. Además, se considerarán las diferencias entre mujeres y hombres de la muestra.

5.1. Aspectos Facilitadores de la PP virtual.

Tabla 1. Aspectos Facilitadores. Fuente: elaboración propia

PREGUNTAS	T/A	P/A	NA/ND	P/D	T/D	Total
Conocer el Proyecto Educativo (PEI) del centro de práctica es un aspecto que facilita el desarrollo del proceso de práctica.	37	25	10	2	2	76
La planificación de la clase a desarrollar es un aspecto que facilita la realización de esta.	66	88	22	0	0	76
Existen contenidos más sencillos de abordar en clases en modalidad virtual.	13	23	16	17	7	76
Disponer de implementos y/o materiales es esencial para la realización de una buena clase en modalidad virtual	10	21	24	13	8	76
Conocer previamente al grupo curso donde se realizarán las clases es un factor que favorece la clase en modalidad virtual.	48	22	1	4	1	76
El acompañamiento del Profesor Guía del centro de práctica resulta ser un facilitador del proceso de práctica en modalidad virtual	49	20	3	4	0	76
El acompañamiento del Profesor Tutor o Supervisor de la Universidad resulta ser un facilitador del proceso de práctica en modalidad virtual.	20	10	11	5	1	76
El uso de la TICs o TAC y Alfabetización Digital es un aspecto que contribuye positivamente en el desempeño en la práctica profesional en modalidad virtual.	50	16	7	2	0	75
La implementación de una plataforma virtual del centro de práctica incide positivamente en el desarrollo de la práctica en modalidad virtual.	42	20	14	0	0	76

Conocer las pautas de evaluación previo a su aplicación favorece el proceso de Práctica modalidad virtual.	62	10	3	1	0	76

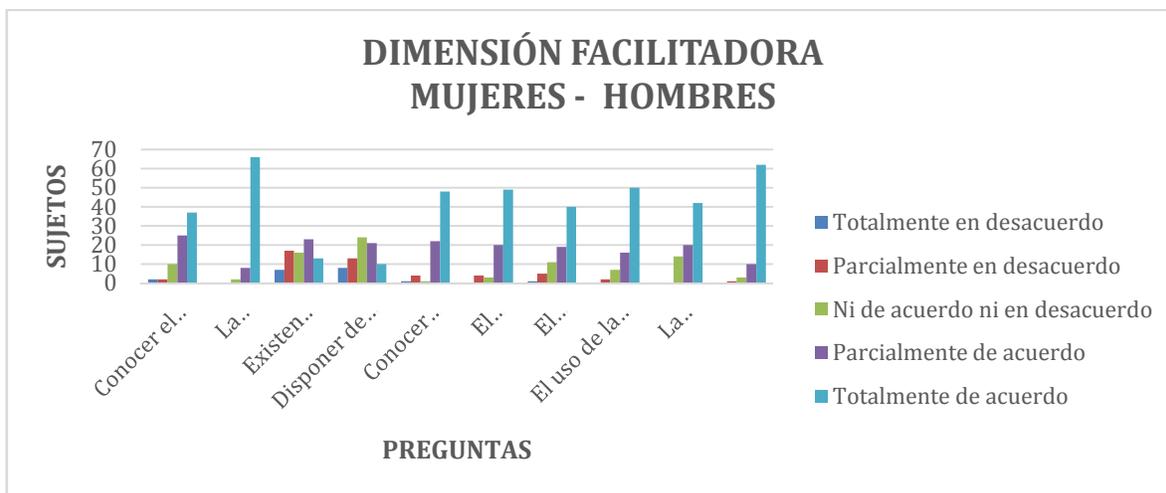


Figura 1. Aspectos Facilitadores. Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes de la muestra declaran que los aspectos que mayormente facilitaron la PP realizada vía online son: en primer lugar, con un 86,8% es planificación, pues facilita la realización de la clase, en segundo término, con un 81,5% se encuentra el conocimiento previo de las pautas de evaluación que se aplicarán en la PP y, en tercer lugar, con el 65,7% el uso de las tic o tac y alfabetización digital contribuye de manera significativa en el desarrollo de la PP en modo virtual.

5.2. Aspectos Limitantes de la PP virtual.

Tabla 2. Aspectos Limitantes. Fuente: elaboración propia

PREGUNTAS	T/A	P/A	NA/ND	P/D	T/D	Total
Clases que sobrepasen una hora pedagógica limitan el buen desarrollo de la misma.	45	17	8	5	1	76
Una deficiente conexión a internet representa un factor limitante para la realización de una buena clase.	67	8	1	0	0	76
El uso inadecuado de cámara y micrófono por parte de los estudiantes es un factor limitante para el desarrollo de la clase.	38	31	6	1	0	76
El espacio físico es una limitante para el desarrollo de la clase en Educación Física que considere tareas de ejecución práctica.	33	29	9	4	1	76
La realización de contenidos y actividades de manera teórica desmotiva a los estudiantes que esperan clases “prácticas”.	26	31	17	2	0	76
Grupos numerosos de estudiantes conectados puede ser un factor limitante para la realización de la clase.	16	29	18	6	7	76
La falta de contacto y comunicación directa con los estudiantes es una limitante para el desarrollo de la clase.	29	36	7	4	1	76

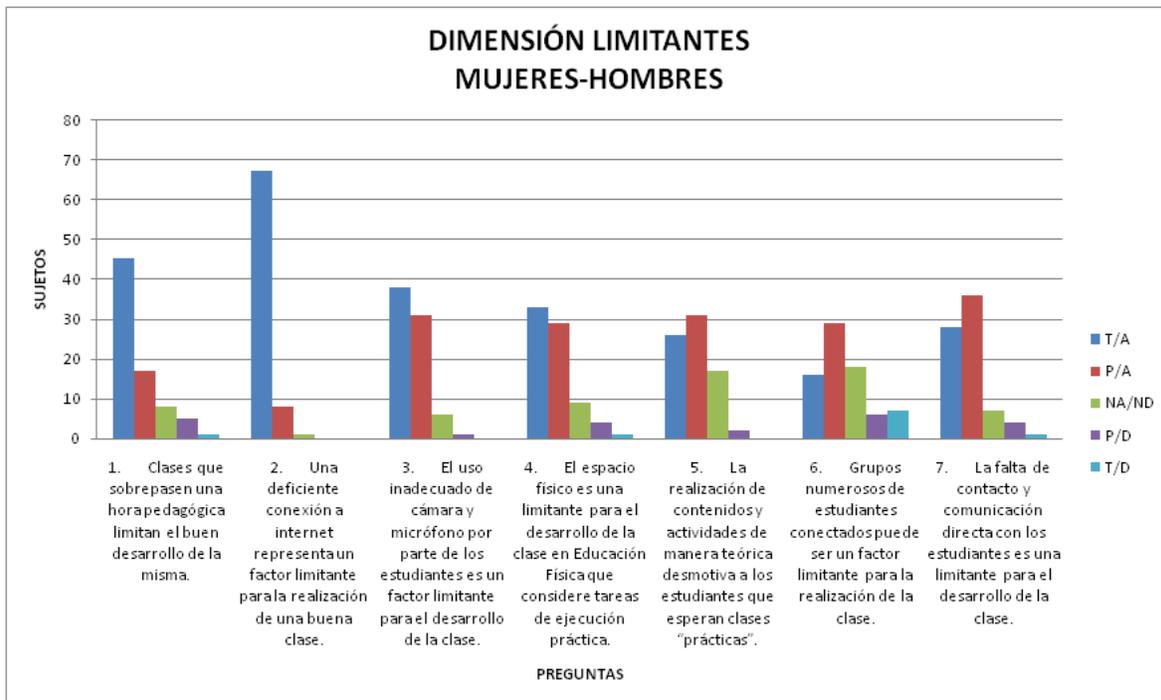


Figura 2. Aspectos Limitantes. Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes de la muestra declaran que los aspectos que mayormente limitan la PP realizada vía online son: en primer lugar, con un 88,1% la conexión a internet, pues limita la realización de una buena clase. En segundo término, con un 59,2% se encuentran las clases que sobrepasan una hora, pues limitan el buen desarrollo de la misma y en tercer lugar, con el 50% el uso inadecuado de cámara y micrófono por parte de los estudiantes, lo cual será un factor limitante para la sesión.

5.3. Prevalencia de aspectos Facilitadores y Limitantes de la PP virtual.

Considerando los resultados de la muestra completa, tanto en aspectos facilitadores como limitantes, es posible señalar el siguiente orden:

Tabla 3: Aspectos facilitadores Fuente: elaboración propia.

ASPECTOS FACILITADORES MUJERES - HOMBRES
Prevalencia
1° La planificación de la clase a desarrollar es un aspecto que facilita la realización de esta.
2° Conocer las pautas de evaluación previo a su aplicación favorece el proceso de Práctica modalidad virtual.

3° El uso de la TICs o TAC y Alfabetización Digital es un aspecto que contribuye positivamente en el desempeño en la práctica profesional en modalidad virtual.

ASPECTOS LIMITANTES MUJERES - HOMBRES

1° Una deficiente conexión a internet representa un factor limitante para la realización de una buena clase.

2° Clases que sobrepasen una hora pedagógica limitan el buen desarrollo de la misma.

3° El uso inadecuado de cámara y micrófono por parte de los estudiantes es un factor limitante para el desarrollo de la clase.

5.4. Aspectos Facilitadores y Limitantes, considerando a mujeres y hombres de la muestra.

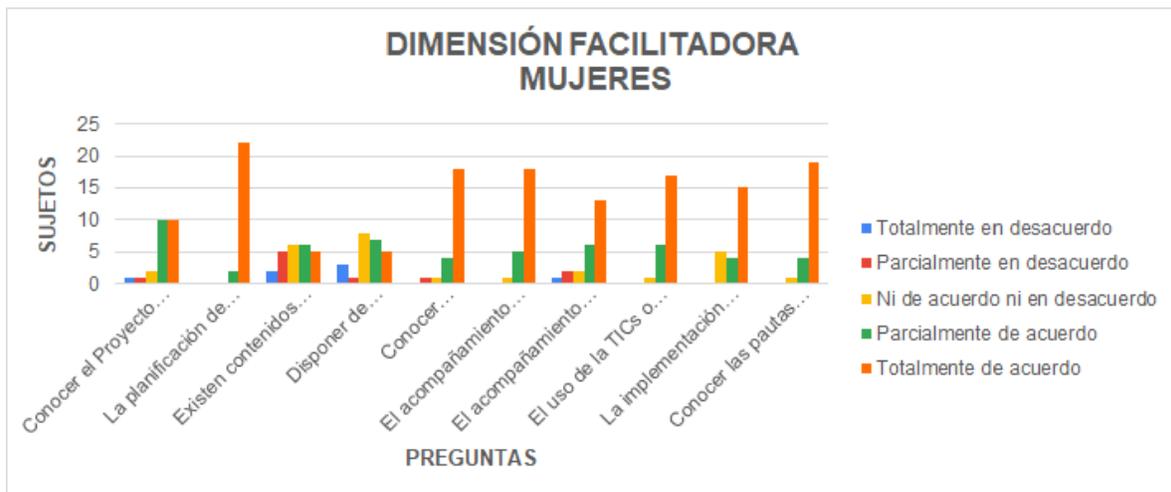


Figura 3. Aspectos facilitadores mujeres. Fuente: elaboración propia.

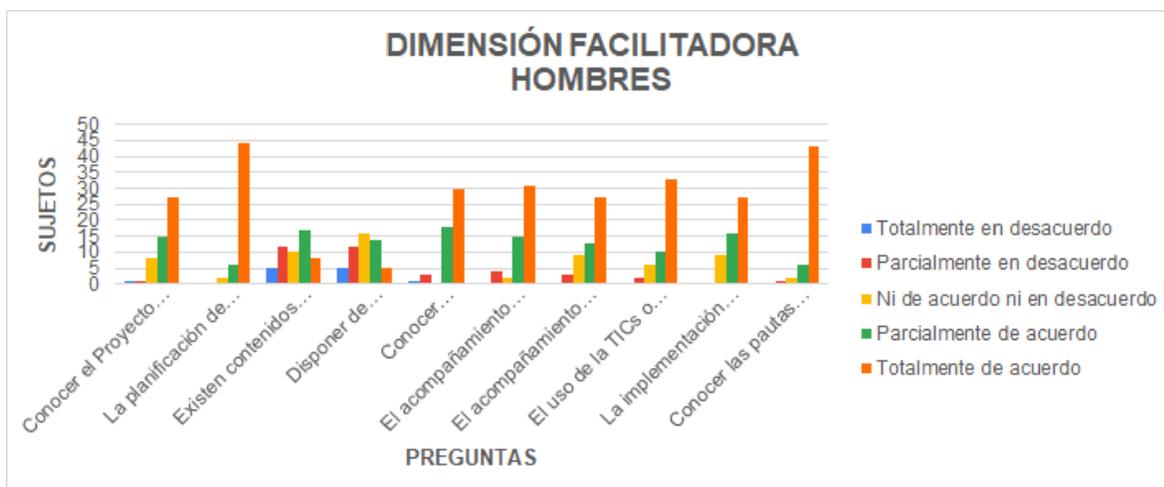


Figura 4. Aspectos facilitadores hombres. Fuente: elaboración propia.

La muestra correspondiente a las mujeres, declara que los 3 aspectos facilitadores que resaltan son: con un 91,7% la planificación de la clase a desarrollar es un aspecto que facilita la realización de esta, el 79,2% dice que conocer las pautas de evaluación previo a su aplicación favorece el proceso de Práctica modalidad virtual, con un 75% se encuentra el acompañamiento del profesor guía del centro de práctica resulta ser un facilitador del proceso de práctica en modalidad virtual y de igual forma, conocer previamente al grupo curso donde se realizarán las clases es un factor que también favorece la clase en modalidad virtual. Por otro lado siguiendo con los aspectos facilitadores, los hombres de la muestra declaran que los 3 aspectos con mayor número de respuestas son: con un 84,6% la planificación de la clase a desarrollar es un aspecto que facilita la realización de esta, el 82,7% plantea que las pautas de evaluación previo a su aplicación favorece el proceso de práctica modalidad virtual y finalmente con el 64,7% el uso de la TICs o TAC y alfabetización digital es un aspecto que contribuye positivamente en el desempeño en la práctica profesional en modalidad virtual.

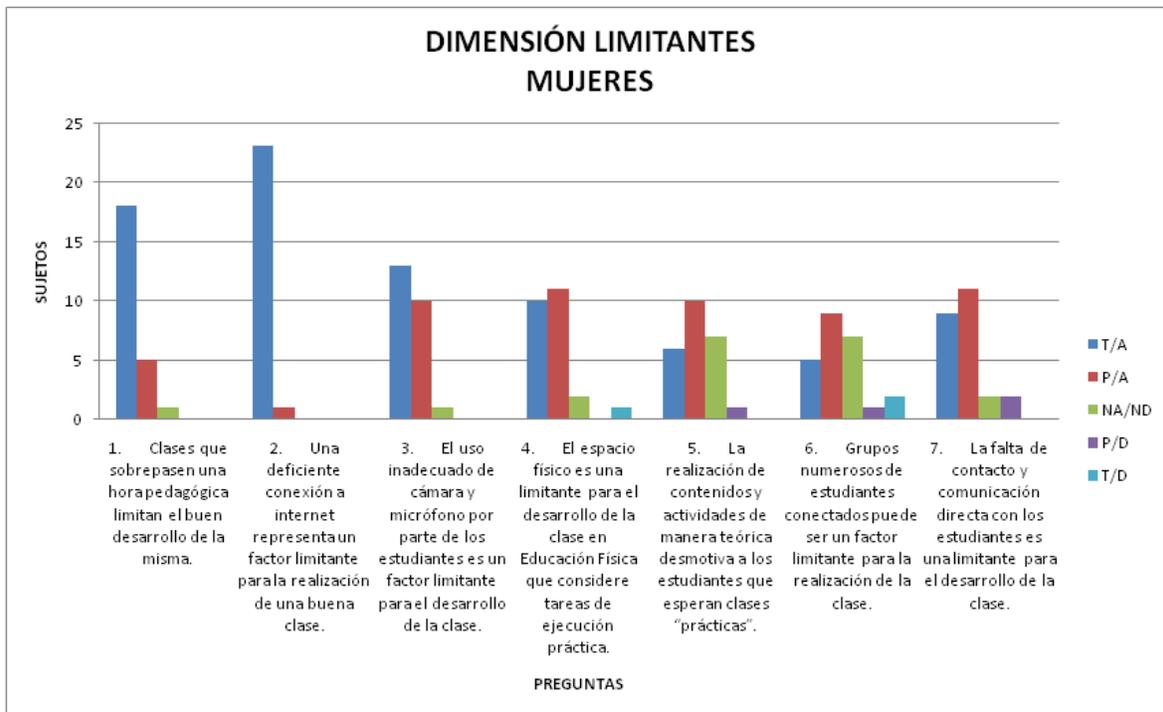


Figura 5. Aspectos limitantes mujeres. Fuente: Elaboración propia.

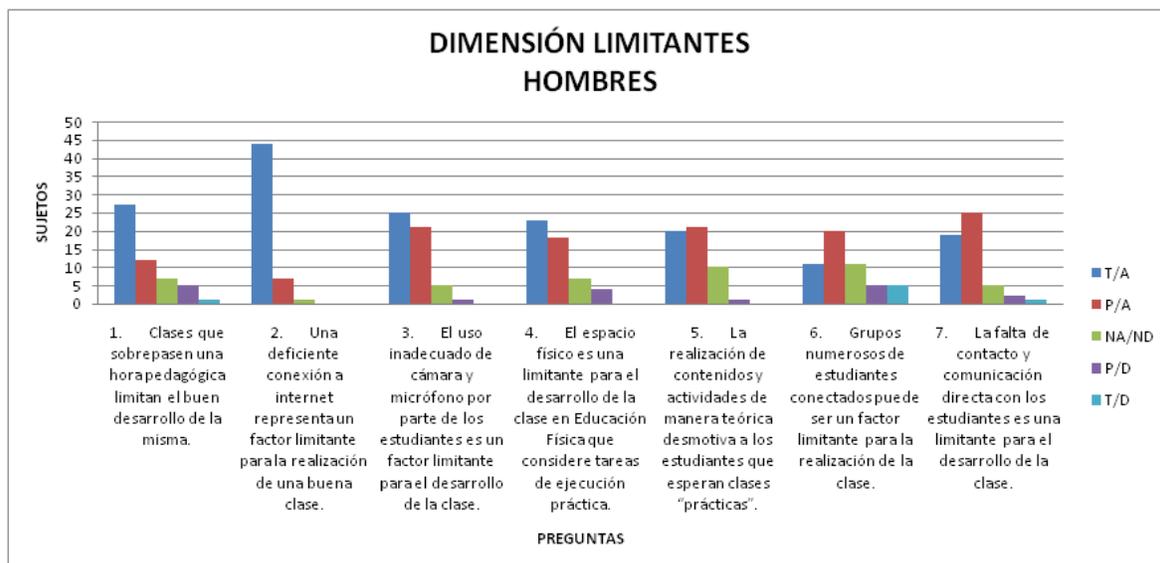


Figura 6. Aspectos limitantes hombres. Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar, que la prevalencia de los tres principales aspectos limitantes de la muestra fue igual para mujeres tanto como para hombres, diferenciándose sólo en los porcentajes exhibidos en cada sexo. Las mujeres señalan con el 96% una deficiente conexión a internet representa un factor limitante para la realización de una buena clase, 75% dice que las clases que sobrepasen una hora pedagógica limitan el buen desarrollo de la misma y con un 54,2% el uso inadecuado de cámara y micrófono por parte de los estudiantes es un factor limitante para el desarrollo de la clase. Por otro lado, los hombres declaran con un 84,6% una deficiente conexión a internet representa un factor limitante para la realización de una buena clase, el 51,9% dice que las clases que sobrepasen una hora pedagógica limitan el buen desarrollo de esta y con el 48,1% el uso inadecuado de cámara y micrófono por parte de los estudiantes es un factor limitante para el desarrollo de la clase.

VI. CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones del estudio. En primer lugar, se señalan las correspondientes a los objetivos específicos del mismo, y posteriormente las conclusiones emergentes del proceso investigativo.

Con respecto a los aspectos facilitadores, es posible señalar que los estudiantes en PP reconocen la planificación, conocimientos de las pautas de evaluación y el manejo de las tics y tacs como los principales facilitadores en su práctica.

Por otro lado, los estudiantes de la muestra declaran que los aspectos que mayormente limitan la PP vía online son la conexión a internet, clases que sobrepasan una hora y uso inadecuado de cámara y micrófono.

Respecto de la prevalencia de aspectos facilitadores en PP virtual fue la planificación, el conocimiento previo de las pautas de evaluación y el uso de las TICs y TAC. En cuanto a los aspectos limitantes, las primeras opciones elegidas por los estudiantes de PP virtual señalan una deficiente conexión a internet, clases que sobrepasan una hora pedagógica y el uso inadecuado de cámara y micrófono por parte de los estudiantes.

Posteriormente, considerando a las mujeres de la muestra, podemos señalar que los aspectos facilitadores más importantes son la planificación de la clase, conocer las pautas de evaluación previo a su aplicación y el acompañamiento del profesor guía del centro de práctica, junto a conocer previamente al grupo curso donde se realizarán las clases. Siguiendo con los aspectos facilitadores, los hombres de la muestra declaran que los 3 aspectos con mayor prevalencia en el total de respuestas son: la planificación de la clase, conocer las pautas de evaluación y el uso de la tics o tac.

Finalmente, el análisis de los resultados en cuanto a los 3 aspectos mayormente limitantes que resaltaron en la muestra, tanto mujeres como hombres señalan una

deficiente conexión a internet, clases que sobrepasan una hora pedagógica y el uso inadecuado de cámara y micrófono.

En los aspectos facilitadores, encontramos que los 2 primeros aspectos elegidos como facilitadores coinciden en hombres y mujeres, siendo el tercer aspecto seleccionado donde encontramos diferencias. Por un lado, las mujeres dicen que el tercer aspecto más facilitador es el acompañamiento del profesor guía del centro de práctica y de igual forma, conocer previamente al grupo curso donde se realizarán las clases. Mientras que los hombres, plantean el uso de la TICs o TAC y alfabetización digital como el tercer aspecto más facilitador.

En cuanto a las hipótesis planteadas en la investigación y de acuerdo a los resultados arrojados, podemos concluir que la H1 es aceptada, comprobándose que los principales aspectos facilitadores en el proceso de PP online son en primer lugar la planificación de la clase, en segundo lugar, conocer las pautas de evaluación y en tercer lugar el uso de la TICs o TAC y alfabetización digital. De igual manera, la H2 es aceptada, evidenciando que los aspectos mayormente limitantes en el proceso de PP online son una deficiente conexión a internet, clases que sobrepasen una hora pedagógica y el uso inadecuado de cámara y micrófono por parte de los estudiantes.

Con relación a los aspectos limitantes del estudio, es posible señalar que la muestra, si bien representa a la población, es pequeña como para tener un panorama general de lo que ocurrió en las PP de los diferentes programas formadores del país. Asimismo, la incipiente investigación contextualizada en la PP en situación de pandemia por covid-19, dificulta la discusión con otros referentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Obtenido de Nueva Ley Carrera Docente: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>
- Avalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Obtenido de Universitat de Barcelona: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M., & Bássoli, A. A. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos-Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*, 38(2), 317–318. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73304>.
- Cornejo, M., Matus, C., & Vargas, C. (2011). La Educación Física en Chile: una aproximación histórica. *Revista digital EFDeportes*, 161.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*, 6(10), 13-25.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*, 16(1), 182-193.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Jiménez, C. E., Martínez, Y., Rodríguez, N. A., & Padilla, G. Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(6), 429-438.

- Martín, D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 337-349.
- Martínez, F. (2012). Hacia una pedagogía del cuerpo. La Educación Física en Chile, 1889-1920. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(3), 320-331.
- Ministerio de Educación. (2011). *Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación media* (2.^a ed.). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Sistema de desarrollo profesional docente*. Obtenido de Liderazgo Escolar: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/sistema-desarrollo-profesional-docente/>
- Ortiz, T. S. (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Pérez, G. A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 37-60.
- Portugal, J. (2015). Las prácticas pedagógicas en profesores de educación física en formación. *Revista Motricidad y Persona*, 16, 35-40.
- Souza, R., Castillo, M., Castillo, F., Faundez, C., Bassoli, A., & Matías, V. (2020). Percepciones de profesores en formación sobre las prácticas pedagógicas supervisadas de Educación Física. *Sportis Revista*, 6(3), 426-446.

Universidad Autónoma de Baja California. (2011). *Reglamento interno para las prácticas profesionales*. Baja California: Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2004). *Diseño curricular. Documento base*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Valencia, W. (2020). Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. *Red PPI*, 1-15.

ANEXOS

Encuesta

Estimados y Estimadas Estudiantes

Junto con saludar, les solicitamos responder la siguiente encuesta que se enmarca en una investigación que estamos realizando docentes de carreras formadores de profesores y profesoras de educación física del país. El propósito es identificar aspectos facilitadores y limitantes de su práctica profesional recientemente finalizada. Agradecemos su participación que será anónima y todos los datos serán utilizados de manera confidencial. Responder esta encuesta sólo les tomará unos minutos. Ante cada sentencia deben marcar aquella que mejor los represente considerando la siguiente escala:

T/A: Totalmente de acuerdo
P/A: Parcialmente de Acuerdo
NA/ND: Ni en acuerdo Ni en Desacuerdo
P/D: Parcialmente en desacuerdo
T/D: Totalmente en desacuerdo

Autorizo a los autores a utilizar la información proporcionada para fines de este estudio y las publicaciones que de este se realicen guardando estricta confidencialidad.

Dimensiones	Escala				
	T/A	P/A	NA / ND	P/D	T/D
Dimensión Facilitadores					
Conocer el Proyecto Educativo (PEI) del centro de práctica es un aspecto que facilita el desarrollo del proceso de práctica.					
La planificación de la clase a desarrollar es un aspecto que facilita la realización de esta.					
Existen contenidos más sencillos de abordar en clases en modalidad virtual.					
Disponer de implementos y/o materiales es esencial para la realización de una buena clase en modalidad virtual.					
Conocer previamente al grupo curso donde se realizarán las clases es un factor que favorece la clase en modalidad virtual.					
El acompañamiento del Profesor Guía del centro de					

práctica resulta ser un facilitador del proceso de práctica en modalidad virtual					
El acompañamiento del Profesor Tutor o Supervisor de la Universidad resulta ser un facilitador del proceso de práctica en modalidad virtual.					
El uso de la TICs o TAC y Alfabetización Digital es un aspecto que contribuye positivamente en el desempeño en la práctica profesional en modalidad virtual.					
La implementación de una plataforma virtual del centro de práctica incide positivamente en el desarrollo de la práctica en modalidad virtual.					
Conocer las pautas de evaluación previo a su aplicación favorece el proceso de Práctica modalidad virtual					
Dimensión Limitantes					
Clases que sobrepasen una hora pedagógica limitan el buen desarrollo de la misma.					
Una deficiente conexión a internet representa un factor limitante para la realización de una buena clase.					
El uso inadecuado de cámara y micrófono por parte de los estudiantes es un factor limitante para el desarrollo de la clase.					
El espacio físico es una limitante para el desarrollo de la clase en Educación Física que considere tareas de ejecución práctica.					
La realización de contenidos y actividades de manera teórica desmotiva a los estudiantes que esperan clases "prácticas".					
Grupos numerosos de estudiantes conectados puede ser un factor limitante para la realización de la clase.					
La falta de contacto y comunicación directa con los estudiantes es una limitante para el desarrollo de la clase.					
Dimensión Contenidos					
Que los estudiantes conozcan los resultados de aprendizaje esperados, facilita su participación en las					

tareas planteadas.					
Elaborar ppt, vídeos, con diseños atractivos e interactivos, capta la motivación y el interés de los estudiantes.					
Los contenidos deportivos son difíciles de abordar en clases virtuales.					
Los hábitos de vida saludables deben incorporarse en todas las clases de la práctica, pese a que son difíciles de desarrollar.					
Es importante la incorporación de contenidos teóricos en las clases que realizo en la práctica, porque son fáciles de desarrollar.					
Es fundamental abordar contenidos actitudinales en todas las clases que hago en la práctica, aunque resulte dificultoso.					
La evaluación centrada en que los estudiantes aprendan, da mejores resultados que pedirles que hagan una prueba.					
Que los estudiantes conozcan los desempeños esperados favorece la participación.					
Incluir indicadores de autoevaluación en las clases modalidad virtual, ayuda a que los estudiantes estén más atentos.					
Autocompletación					
Adicionalmente a los aspectos ya consultados podrías señalar que aspectos en tu práctica fueron:					
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitadores: 					
<ul style="list-style-type: none"> • Limitantes: 					

