

Desafíos de implementar metodologías activas en pandemia

Experiencia en la carrera de kinesiología en una universidad Chilena.

Challenges of Implementing Active Methodologies During the Pandemic: Experiences in the
Kinesiology Program at a Chilean University.



Rommy Bartholomaus
Maria Ines Burgos Reyes
Camila Joustra Bartholomaus



MCT Volumen 18 #2 julio - diciembre

Movimiento
Científico

ISSN-L: 2011-7191 | e-ISSN: 2463-2236

Publicación Semestral

ID: [10.33881/2011-7191.mct.18205](https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.18205)

Title: Challenges of Implementing Active Methodologies During the Pandemic

Subtitle: Experiences in the kinesiology program at a Chilean university.

Título: Desafíos de implementar metodologías activas en pandemia

Subtítulo: Experiencia en la carrera de kinesología en una universidad chilena.

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Challenges of Implementing Active Methodologies During the Pandemic: Experiences in the Kinesiology Program at a Chilean University.

[es]: Desafíos de Implementar Metodologías Activas en Pandemia: Experiencia en la Carrera de Kinesiología en una Universidad Chilena.

Author (s) / Autor (es):

Bartholomaus, Burgos Reyes & Joustra
Bartholomaus

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Active learning, Active methodology, Higher education, Community Health Education, Online Education, COVID-19.

[es]: Aprendizaje activo, enseñanza superior, educación en salud, educación a distancia, COVID-19.

Submitted: 2024-08-09

Accepted: 2024-11-26

Resumen

Introducción: La pandemia por COVID-19 obligó a las universidades a adoptar la educación remota de emergencia, presentando desafíos significativos para la implementación de metodologías activas. Objetivo: Analizar la percepción de los docentes de las carreras de Kinesiología sede Valdivia y Patagonia, Universidad San Sebastián sobre la implementación de metodologías activas en la modalidad de educación remota de emergencia. Metodología: Se realizó un estudio cualitativo utilizando entrevistas semiestructuradas a 10 docentes, con un análisis temático de la información obtenida. Resultados: Se distinguen dos nodos conflictivos principales: estructurales (programas extensos y brechas digitales) y relacionado a la actividad docente (baja asistencia y participación, dificultades en la interacción, exceso de tiempo y dificultades personales del docente). Conclusiones: Las brechas digitales, la baja asistencia y participación de los estudiantes fueron los principales obstáculos para la implementación de metodologías activas. Además, se destaca la importancia de un modelo híbrido de enseñanza que combine lo mejor de la educación presencial y virtual, asegurando el desarrollo de competencias prácticas y habilidades interpersonales esenciales para la formación de kinesiólogos

Abstract

Introduction: The COVID-19 pandemic forced universities to adopt emergency remote education, presenting significant challenges for the implementation of active methodologies. Objective: To analyze the perception of teachers in the Kinesiology programs at the Valdivia and Patagonia campuses of Universidad San Sebastián regarding the implementation of active methodologies in the emergency remote education modality. Methodology: A qualitative study was conducted using semi-structured interviews at 10 teachers, with thematic analysis of the information obtained. Results: Two main conflicting nodes were identified: Structural (extensive programs and digital gaps) and related to teaching activity (low attendance and participation, difficulties in interaction, excessive time demands, and personal challenges faced by teachers). Conclusions: Digital gaps, low student attendance, and participation were the main obstacles to the implementation of active methodologies. Additionally, the importance of a hybrid teaching model that combines the best of in-person and virtual education is highlighted, ensuring the development of practical competencies and interpersonal skills essential for the training of kinesologists.

Citar como:

Bartholomaus, R., Burgos Reyes, M. I. & Joustra Bartholomaus, C. (2024). Desafíos de Implementar Metodologías Activas en Pandemia: Experiencia en la carrera de kinesología en una universidad chilena. *Movimiento Científico*, 18 (2), 41-50. Obtenido de: <https://revmovimientocientifico.iber.edu.co/article/view/3058>

Rommy **Bartholomaus**, Mgtr

Source | Filiación:
UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN

Bio:
Mgtr en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud, Esp. Neurokinesiología, Kinesióloga.

City | Ciudad:
Valdivia – Chile

e-mail:
rommy.bartholomaus@uss.cl

Maria Ines **Burgos Reyes**, Mgtr

Source | Filiación:
UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN

Bio:
Mgtr en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud, Esp. Neurokinesiología, Kinesióloga.

City | Ciudad:
Valdivia – Chile

e-mail:
mburgosr3@docente.uss.cl

Camila **Joustra Bartholomaus**, Mgtr

Bio:
Socióloga; Pontificia Universidad Católica de Chile; Mag. Métodos de la Investigación Social, U. Diego Portales

City | Ciudad:
Valdivia – Chile

e-mail:
cajoustra@uc.cl

Desafíos de implementar metodologías activas en pandemia

Experiencia en la carrera de kinesiología en una universidad Chilena.

Challenges of Implementing Active Methodologies During the Pandemic: Experiences in the Kinesiology Program at a Chilean University.

Rommy **Bartholomaus**

Maria Ines **Burgos Reyes**

Camila **Joustra Bartholomaus**

Introducción

En marzo del 2020, como consecuencia de la pandemia por COVID-19, universidades de todo el mundo se vieron obligadas a suspender sus clases presenciales y adoptar la enseñanza en línea como única alternativa para garantizar el progreso educativo, estableciéndose así, la educación remota de emergencia (*Ruíz – Fuenzalida, 2021*).

La transición hacia un entorno virtual requería de una reorganización general, tanto curricular como metodológica, que permitiera garantizar un aprendizaje significativo, fomentando la autogestión, la participación activa y la motivación de los estudiantes (*Domínguez et al, 2020*). Sin embargo, la rapidez con la que se implementó esta modalidad dejó en evidencia la falta de preparación y recursos adecuados, afectando de manera particular disciplinas con un fuerte componente práctico, como la Kinesiología. Esta carrera, centrada en el análisis del movimiento corporal, depende del desarrollo de habilidades clínicas que requieren aprendizaje práctico y contacto directo con pacientes, aspectos fundamentales para su formación profesional (*Chesterton et al., 2023; Hyland et al., 2021; Seow et al., 2021*)

Durante este periodo, los estudiantes de kinesiología enfrentaron limitaciones significativas para practicar técnicas manuales y evaluar competencias prácticas debido a la falta de presencialidad (Chesterton et al., 2023). Estos desafíos se sumaron a problemas estructurales como la desigualdad en el acceso a la tecnología (brechas digitales) y a dificultades propias del contexto docente, como la sobrecarga de trabajo asociada a la readaptación de las clases, la falta de interacción directa, asociado a la baja participación de los estudiantes, todo ello en un marco de incertidumbre y estrés generalizado (Ortega et al., 2021; Gómez-Hurtado et al., 2020; Schlenz et al., 2020; Ahmed et al., 2020; Vaillant et al., 2022; Samelli et al., 2023).

Ante esta situación, los docentes recurrieron a estrategias innovadoras, como el uso de clases sincrónicas y asincrónicas, casos clínicos, videos demostrativos, materiales audiovisuales y análisis de videos para fomentar el aprendizaje en un entorno virtual (Chesterton et al., 2023; Hyland et al., 2021; Samelli et al., 2023). Estas herramientas permitieron mitigar algunas limitaciones, pero no lograron sustituir plenamente la experiencia presencial, esencial para el desarrollo de competencias clínicas.

Además, aunque la literatura ha explorado ampliamente las limitaciones de la educación práctica durante la pandemia, se ha prestado menos atención al impacto en la enseñanza teórica, donde las metodologías activas juegan un papel crucial. Estas metodologías, que sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo fomentando su participación activa (Andreu & Labrador, 2011), son especialmente relevantes en ciencias de la salud, ya que buscan integrar el saber, el saber ser y el saber hacer, pilares fundamentales para una formación integral.

En este contexto, el presente estudio tiene como primer objetivo describir los beneficios de la implementación de metodologías activas en la enseñanza remota de emergencia percibidos por los docentes de la carrera de Kinesiología y el segundo objetivo es analizar los Nodos de conflicto percibidos por los docentes en la implementación de metodologías activas.

Material y métodos

La presente investigación de carácter cualitativo y transversal tuvo como objetivo analizar la percepción de los docentes de las carreras de Kinesiología sede Valdivia y Patagonia sobre la implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje a través de clase virtuales en la modalidad de educación remota de emergencia.

Para responder al objetivo general, se plantearon dos objetivos específicos. Primero, identificar las percepciones de docentes de la carrera de kinesiología, respecto a la implementación de metodologías activas y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula virtual. Segundo, determinar los nodos de conflicto percibidos por docentes de la carrera de kinesiología, respecto a la implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en el contexto de educación remota de emergencia.

Para la muestra se realizó un muestreo teórico, donde se buscaron docentes que cumplieran con los criterios de inclusión propuesto para esta investigación, como son, 3 años o más de experiencia docente en la sede Valdivia o Patagonia, estar capacitados en metodologías activas y haber aplicado algún tipo de metodología activa durante la educación remota de emergencia. Para obtener la información

se realizaron entrevistas semiestructuradas, entrevistando a 10 de los docentes, ya que, se cumplió en este momento el criterio de saturación teórica. Estas se realizaron finalizado el segundo semestre del año académico 2021, durante los meses de enero y febrero 2022.

Este estudio cuenta con la aprobación del comité de Ética de la Universidad San Sebastián, código 34-2021-20. Las entrevistas se transcribieron y codificaron para la anonimización de los entrevistados. Solo los investigadores tuvieron acceso a las entrevistas, evitando incluir datos que pudieran identificar a alguno de los docentes.

Para el análisis de los datos, se realizó un análisis temático de la información obtenida a partir de las entrevistas, donde se buscaron experiencias recurrentes y patrones regulares entre cada caso, utilizando una lógica deductiva al analizar los datos, tomando como referencias los nodos de conflictos ya encontrados en la literatura, sin embargo, se dejó la posibilidad del surgimiento de categorías emergentes que no fueron consideradas dentro de la revisión bibliográfica, ya que, este es un estudio en una realidad particular, en un contexto de pandemia en el que fue necesario implementar una docencia remota de emergencia.

Para obtener la información se elaboró una pauta de entrevista, la cual contó con 20 preguntas. Previo a su aplicación, el instrumento fue validado por docentes expertos.

Resultados

Características de la Muestra:

La muestra estuvo compuesta 10 docentes, 5 de la sede Valdivia y 5 de la sede Patagonia. De ellos el 30% son de sexo masculino y 70% de sexo femenino. El 40% de la muestra impartió clases sólo de tipo teóricas, mientras que el 70% impartió clases teóricas y prácticas. En promedio contaban con 9 años de experiencia docente. El 70% son docentes regulares, mientras que el 30% restante son docentes hora. Las metodologías más utilizadas incluyeron análisis de casos clínicos a través de videos, clase invertida, foros y gamificación.

Análisis Resultado Entrevista:

Para dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación, el análisis de los datos se dividió en 2 grandes dimensiones: (a) Los beneficios de las metodologías activas y (b) los nodos de conflictos percibidos en la implementación de metodologías activas. A continuación, se exponen los resultados en cada una de las dimensiones:

Beneficios de las metodologías activas

Al analizar la experiencia de los docentes en la implementación de metodologías activas encontramos que ellos reconocen que se

obtienen diferentes beneficios al implementarlas en el contexto de la docencia remota de emergencia. Entre estas se encuentran la motivación, participación, autorregulación del aprendizaje y el vínculo docente-estudiante. Más de la mitad de los docentes reconocen que por medio de la utilización de metodología activa se logra favorecer la motivación y participación de los estudiantes. Como lo refiere Chesterton; et al (2023) estas metodologías permiten involucrar al estudiante en su proceso de aprendizaje, requisito fundamental para lograr un aprendizaje efectivo:

Yo creo que el principal beneficio tiene que ver con que el estudiante sea autónomo en esta búsqueda y creación de nuevo conocimiento... aprenden en el fondo a auto gestionarse sus tiempos, sus espacios... Encontrar también buenas fuentes para revisar, reflexionar y también compartir estas reflexiones con los pares. (Chesterton, Richardson, & Tears, 2023)

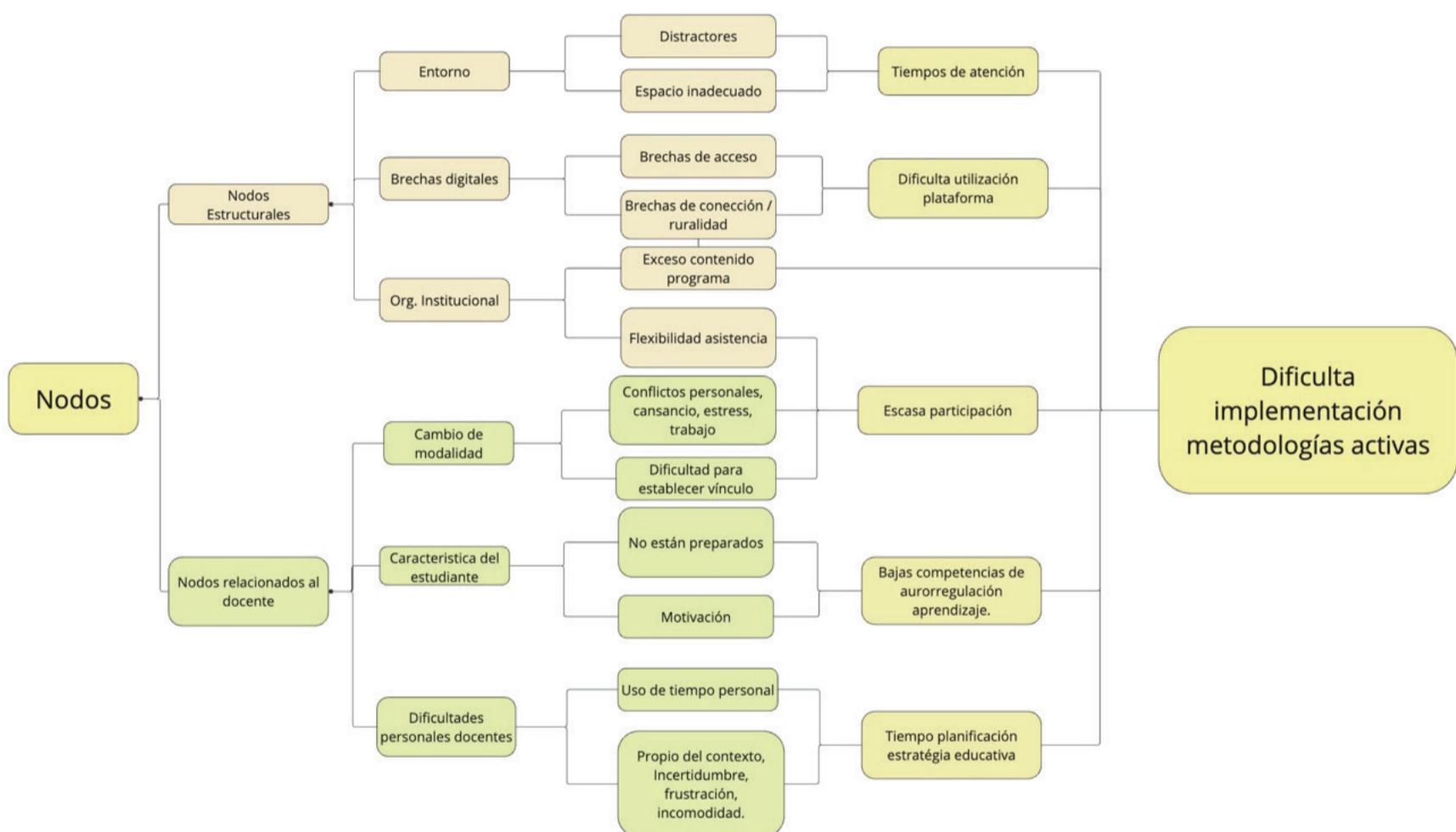
Si bien los docentes reconocían los beneficios de las metodologías activas, muchos de ellos se encontraron con dificultades al implementarlas:

Yo al menos cuando lo hice ese semestre (primer semestre 2019, en presencialidad) tuve súper buenos resultados, nunca los había visto tan motivados trabajando. Fue súper interesante, y lo quería replicar, pero como te digo, las condiciones desde el aula, desde el aula virtual, no nos permite (Domínguez, De Vicente, & Sánchez, 2020)

Nodos de conflicto percibidos en la implementación de metodologías activas

Las dificultades percibidas por los docentes fueron agrupadas en dos dimensiones (Fig. 1): 1. Nodos estructurales y 2. Nodos relacionados a la actividad docente.

Figura 1 Principales nodos de conflictos y elementos conflictivos encontrados en la investigación.



Descripción complementaria | Elaborado por: Elaboración propia

Nodos estructurales

Esta dimensión está relacionada con dificultades que se encuentran fuera de la interacción y diada docente-estudiantes. En este nodo se encontraron 3 elementos conflictivos, el entorno de aprendizaje, las brechas digitales y organización institucional.

En cuanto al entorno de aprendizaje todos los docentes reconocen que el periodo de pandemia fue un periodo conflictivo para los estudiantes, ellos no contaban con un espacio adecuado para el estudio, o este debía ser compartido con todos los integrantes de la familia, lo que dificultaba generar un ambiente óptimo de aprendizaje debido a la cantidad de distractores presentes. Es así como lo refiere García & Torres, (2021):

“La principal dificultad es que no tenían los espacios para poder estudiar en las casas...el estudiante está en un entorno, los padres trabajando, el hermano con clases en el colegio...no tenían el espacio ni el silencio para poder concentrarse” (García & Torres, 2021)

Por otro lado, la mayoría de los docentes (8 de 10) refieren las brechas digitales como “los mayores problemas de los estudiantes” (Hyland; et al, 2020), existiendo dificultades en el acceso a dispositivos tecnológicos o conexión a internet estable, lo cual repercutió en el uso de la plataforma institucional (collaborate), principalmente durante el desarrollo de las clases sincrónicas.

Al principio también era un tema de que no todos contaban con un computador...había estudiantes que no tenían internet, y compartían desde el celular y que, por ejemplo, esta plataforma

(collaborate) no le cargaba bien, eso va por un tema de conectividad finalmente, por un tema de tecnología (Ahmed; et al, 2020).

En este sentido, refieren que la plataforma posee escasa capacidad de soporte dificultando que puedan activarse cámaras y audio de manera simultánea, limitando la participación de los estudiantes. Este problema de conexión repercutió en que no podía implementar de forma adecuada trabajos grupales y metodologías activas, como análisis de video o casos clínicos. En este sentido, “Muchas veces la plataforma no ha sido la mejor ayuda para las clases, sobre todo, por el tema de la conexión, y lo pesado que es la plataforma” (Ahmed; et al, 2020).

Desde la organización institucional uno de los elementos referidos por todos los docentes fue la flexibilización de asistencia a clases, que fue necesaria implementar frente al contexto de pandemia, lo que produjo una baja asistencia de los estudiantes. En este sentido Chesterton; et al (2023) menciona: “las directrices de la Universidad (que dieron) mucho espacio para la ausencia, (lo) que afectó bastante en que se pudiera trabajar de manera más grupal en la clase” (Chesterton, Richardson, & Tears, 2023)

Esta baja en la asistencia repercutió en la implementación y en los posibles beneficios de las metodologías activas. Así, Azlan; et al, (2020), percibe que, debido a la escasa asistencia de los estudiantes, cuando él aplicaba metodologías activas, los beneficios de éstas, como la capacidad de reflexión y pensamiento crítico, sólo se lograban para los pocos estudiantes que asistían y participaban. Estos aspectos, como las brechas digitales y la baja asistencia, representaron obstáculos significativos para la implementación de metodologías activas y el logro de competencias esenciales en Kinesiología.

Yo tenía cursos en el papel de 50 alumnos y tenía siempre conectado el 10%..., yo creo que de los que estaban conectados, participando activamente unos 2 o 3...era muy productivo para los 2 o 3 que estaban participando, pero la verdad es que era poco productivo para los 50 o los 40 y tantos restantes. (Azlan; et al, 2020)

Otros de los elementos encontrados en la dimensión de organización institucional, fue el relacionado a la programación de las asignaturas, donde 4 docentes refieren que existe un exceso de contenidos en dichos programas, lo que dificulta poder abordar los contenidos utilizando metodologías activas.

“La cantidad de contenidos que se trataba de abarcar era mucho y finalmente creo que no se logra pasar de buena forma..... o se trata de abarcar mucho, es muy ambicioso y son temas muy largos”. (Andreu, & Labrador, 2011).

Otro elemento relacionado a los programas de asignatura es el referido a la incorporación de ayudantes. En relación con esto, 4 docentes refieren que contar con ayudantes de asignaturas facilitaría la implementación de algunas de las metodologías activas, como, por ejemplo, los foros, ya que requiere de mucho tiempo asincrónico por parte del docente ya que “significa primero preparar un material distinto, revisar los argumentos, de los estudiantes y eso toma tiempo ... Sin ayudante no sería posible aplicarlo” (Gómez; et al, 2020)

Nodos en relación a la actividad docente

Esta dimensión, hace referencia a cómo el docente percibe diferentes elementos conflictivos: 1) Relacionados a la implicancia del estudiante en la implementación de metodologías activas, 2) Elementos que surgen del cambio de modalidad, y 3) Dificultades personales que experimentó el docente en este periodo.

Respecto a la percepción sobre el rol del estudiante la mitad de los docentes refieren que los estudiantes no están preparados para asumir un rol activo en los procesos de aprendizaje. Refieren dificultades en el proceso de autogestión, hábitos de estudios, búsqueda de información, entre otros. Así, se recalca que “a los estudiantes les cuesta mucho la autogestión de su propio aprendizaje, hacerse responsable de su propio aprendizaje” (Andreu, & Labrador, 2011).

Es importante destacar que, la gran mayoría de los docentes (9 de 10) enfatiza que esta falta de preparación no se da en todos los estudiantes, sino que refieren que, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, existe un grupo de estudiante que, “se encuentra comprometido y se hace cargo de su propio aprendizaje y hay otro grupo que, no asistía, no participaba en clases” (Alende, Carballa, & Urchaga, 2017), y no se hace cargo de su proceso formativo.

Además, los docentes perciben falta de motivación intrínseca de los estudiantes durante el proceso formativo. Este problema, es referido como el principal elemento conflictivo para el desarrollo de las metodologías activas. Así describe Andreu, & Labrador, (2011):

“No llegaban con el material preparado, es una pérdida de tiempo, porque tienes que retomar lo que supuestamente ellos debieron haber llevado aprendido... entonces finalmente uno termina como haciendo clases de forma normal (expositiva) (Andreu, & Labrador, 2011).

Este problema de motivación se vio acentuado por los conflictos personales de los estudiantes en pandemia, elemento mencionado por todos los docentes. Los docentes refieren haber percibido diversos signos de cansancio y estrés en los estudiantes, lo que repercutió en un menor tiempo de atención en las clases. Es así como lo refiere Gómez; et al, (2020):

A muchos les afectó el encierro, yo creo que a todos nos afectó, muchos con depresión, cuadros de ansiedad, insomnio, que no podían dormir en la noche porque quedaban tan sobreexpuestos a tanta pantalla finalmente, otros cambiaron sus ciclos de sueño, dormían durante el día y se conectaban en la noche y se conectaban solo cuando había una actividad evaluada (Gómez; et al, 2020).

Muchos estudiantes preferían conectarse de forma asincrónica, por diferentes razones, entre las que se encuentran que “Algunos estudiantes tomaron la oportunidad de poder trabajar” (Dhawan, 2020).

En relación con el cambio de modalidad a educación remota de emergencia, el principal elemento conflictivo fue la escasa participación de los estudiantes presentes en las clases, lo que dificultó la implementación de metodologías activas (9 de 10

docentes). En esta línea se identifica que el problema es multifactorial y donde su principal origen fue el cambio de modalidad:

Puede ser por múltiples razones, quizás el cabro quiere hablar, pero su conexión a internet es mala, o quiere hablar, pero está en un lugar donde no puede hablar... la modalidad online no favorece tanto el diálogo, la comunicación y la participación.... no es como una clase donde estamos todos sentados mirándonos a la cara donde realmente se puede dar una dinámica en donde es algo fluido (Domínguez, De Vicente, & Sánchez, 2020)

En esta línea, 6 de los 10 docentes refieren que la escasa participación e interacción que se genera en este ambiente virtual hace difícil establecer un vínculo entre el docente y los estudiantes en comparación con lo que se establecía en la presencialidad. En concreto, “se pierde el vínculo de poder mirar a los ojos, de saber si un estudiante está bien o no, si necesita contención, si necesita ayuda... si no entiende, tampoco te lo dice, entonces es como un poco impersonal” (Andreu, & Labrador, 2011).

Por último, los docentes identifican dificultades personales para implementar metodologías activas, como el uso de su tiempo personal en actividades laborales. Este tiempo personal se utilizó para familiarizarse con las plataformas institucionales, la adaptación de las clases al formato virtual y la implementación de las metodologías activas.

En relación al uso de las plataformas institucionales, todos los docentes refirieron haber recibido diversas actividades de capacitación de las plataformas, tales como, classroom y teams, sin embargo, como este cambio de modalidad ocurrió de manera abrupta, los docentes igualmente tuvieron que invertir mucho tiempo “en familiarizarse con esta nueva tecnología, tiempo que no estaba dentro de nuestras horas de clase, era tiempo propio, personal de cada uno... en conocer la plataforma, en hacer esta nueva metodología las clases...todo eso tomó mucho tiempo» (Andreu, & Labrador, 2011).

Finalmente, otro de los elementos conflictivos referidos por los docentes, tiene relación con el contexto de pandemia, lo que generó incertidumbre y preocupaciones. Así lo refiere Domínguez, De Vicente, & Sánchez, (2020): “A todos nos afectó de alguna forma, sobre todo por la incertidumbre, no sabías qué estaba pasando, no sabes cuánto durará, siempre las preocupaciones por los seres queridos, etc., y creo que eso afecta también en nuestro trabajo...” (Domínguez, De Vicente, & Sánchez, 2020)

Agregado a lo anterior, algunos docentes refieren no sentirse cómodos con este cambio de modalidad a clases virtuales, generando una sensación de disconformidad respecto a su labor, ya que, se sentían insatisfechos con la forma de entregar los contenidos. En este sentido destacan que “podrían entregar (algo) mucho mejor, pero lamentablemente no depende de mí, eso yo creo que me genera un grado de incomodidad” (Azlan, 2020).

Además, 3 docentes manifiestan que experimentaron sensaciones de frustración y desmotivación, producto de la baja respuesta de los estudiantes en este periodo. Esto debido a que “la poca asistencia es frustrante, sobre todo cuando uno prepara con tanto cariño... como me pasó en la semana pasada que no llegó nadie y yo actualicé mi clase y quedó hermosa, muy bonita... inicialmente era muy frustrante, muy frustrante” (Chesterton, Richardson, & Tears, 2023).

Discusión

El cambio abrupto de modalidad ha supuesto un esfuerzo mayor por parte de nuestros docentes para adaptarse a esta nueva forma de hacer docencia, lo que significó una reorganización de las metodologías utilizadas, requiriendo de mayor tiempo, tanto para la familiarización con los distintos recursos digitales, como en la adaptación y aplicación de estrategias de aprendizaje (Gómez-Hurtado et al., 2020; Chesterton et al., 2023; Hyland et al., 2021; Samelli et al., 2023). Nuestros docentes refieren ansiedad y estrés, tanto por el contexto de pandemia como por el enfrentarse a este nuevo escenario de forma abrupta y sin preparación previa. Así, refieren haber sentido una sensación de frustración y desasosiego durante el proceso. (Sánchez et al., 2021).

En el caso de nuestros docentes, estas sensaciones fueron dadas por la baja asistencia, escasa interacción de los estudiantes, dificultad para establecer vínculo docente-estudiante y por la nueva forma de entrega de los contenidos, generando la sensación de disconformidad y desmotivación en algunos docentes (Vaillant et al., 2022).

A pesar de lo anterior, nuestros docentes mostraron proactividad e interés por capacitarse. Al igual como se menciona en el estudio de Gómez-Hurtado et al., (2020) los docentes lograron adaptar ciertas metodologías activas, como, los estudios de caso y aprendizaje cooperativo hacia la modalidad online. Sin embargo, por dificultades propias del contexto, como brechas digitales, baja asistencia y participación, fue difícil implementar estas estrategias para lograr desarrollar las competencias esperadas en todos los estudiantes, resultados similares fueron reportados por Seow et al., (2021) el cual reporta que la limitación en la interacción social y práctica de los estudiantes de kinesiólogía durante la pandemia afectó la calidad del aprendizaje clínico. De la misma forma que Andreu, M. & Labrador, (2011) nuestros docentes consideran que las metodologías activas son importantes de implementar, ya que, permiten fomentar la participación del estudiante y lograr con esto aprendizajes significativos. Los docentes de la USS reconocen que el estudiante debe lograr conocer, pensar y relacionarse con estos nuevos conocimientos para que sea cada vez más consciente y responsable de sus capacidades, procesos y resultados de aprendizajes (Rojas et al., 2020), pero destacan que existen dificultades en su implementación.

Estos elementos conflictivos se dividen en dos nodos, estructurales y relacionados a la actividad docente, en ambos se pueden distinguir elementos que aparecen al utilizar un entorno virtual, como lo son las brechas digitales, entorno de aprendizaje, flexibilización de asistencia y la dificultad que existe para establecer el vínculo. Existen otros elementos que ya se encontraban presentes en la presencialidad, pero se vieron exacerbados por el cambio de modalidad, como es el exceso de contenido de los programas, el rol del estudiante, falta de motivación intrínseca y el tiempo necesario para implementarlas.

En relación a los nodos estructurales, nuestros docentes reconocen que las brechas tecnológicas fueron el conflicto de mayor relevancia para la implementación de metodologías activas. Ortega et al., (2021) refiere que estas brechas tecnológicas han marcado una mayor desigualdad, ya que, hay familias sin acceso a dispositivos tecnológicos en sus domicilios y/o conectividad a internet (brecha de acceso), otras que tienen dificultades en la calidad del internet y/o en el tiempo del uso de los dispositivos electrónicos (brecha de uso). Esta brecha de uso es de gran importancia en nuestra experiencia local,

ya que nuestros docentes refieren como un elemento conflictivo el uso de uno de sus recursos, collaborate, el que se utilizaba para las clases sincrónicas, refiriendo que era muy pesado y que requería de una buena calidad de internet y estabilidad, de lo contrario no funcionaba de manera óptima. Estas dificultades se hacían más evidentes cuando se activaban varias cámaras y/o audio de manera simultánea, lo que dificultaba la implementación de estrategia como análisis de videos, con la participación activa de los estudiantes. Esto impacta negativamente en el desarrollo de competencias claves para los estudiantes de Kinesiología, como el análisis del movimiento y la descripción de las deficiencias observadas, habilidades fundamentales en su quehacer profesional.

El entorno de aprendizaje fue uno de los elementos del nodo estructural encontrado, el espacio en donde se realiza este aprendizaje en línea no es un facilitador, ya que, los estudiantes no cuentan con un espacio exclusivo de estudio, debiendo ser compartido con los diferentes integrantes de la familia, generando constantes distractoras. Así lo refiere, Azlan et al., (2020), quien señala que una de las principales dificultades fueron los problemas de concentración debido a distractores presentes en el hogar.

Otro de los elementos conflictivos en los nodos estructurales, fue la flexibilización de la asistencia. Dhawan, (2020), señala que la flexibilidad horaria es considerada como una ventaja en la educación en línea, sin embargo, también es considerado un aspecto frágil, ya que puede ocasionar problemas. A diferencia de Dhawan, (2020) en este estudio los docentes no visualizan ventajas en la flexibilización de la asistencia. Si bien Dhawan, (2020). menciona que pueden existir problemas el autor no ahonda en estos. Al enfocarnos en las metodologías activas podemos identificar que las principales problemáticas de la baja asistencia a las clases sincrónicas, es que se dificulta mantener la continuidad de grupos de trabajos durante las clases y la implementación de estrategias que permitan generar un aprendizaje colaborativo durante el desarrollo de toda la asignatura, como, por ejemplo, ABP o trabajos en equipo. Otra de las dificultades es que no se logran instaurar los beneficios de la utilización de metodologías activas, como son, la autogestión, autonomía y pensamiento crítico las cuales necesitan la presencia del estudiante. Resultados similares se encontraron en el estudio de Hyland et al., (2021) el cual refiere que la falta de interacciones sociales y oportunidades de retroalimentación redujo la percepción de competencia en los estudiantes de Kinesiología.

Sumado a la baja asistencia también existió una baja participación de los estudiantes que asistían. Los docentes refieren que, durante el desarrollo de las clases existió un escaso número de estudiantes que participaban y que siempre eran los mismos, mientras que la gran mayoría de los estudiantes que se conectaban a las clases, no participaban de ninguna forma, ni por audio ni por chat, generando la sensación de que “no estaban presentes”. Esta falta de participación ya había sido mencionada por Dhawan, (2020) donde refiere que durante el periodo de educación remota de emergencia uno de los grandes desafíos fue lograr la participación activa de los estudiantes. Esto también fue reportado por Chesterton et al., (2023), donde los profesores describieron cómo esta plataforma permitió a los estudiantes “escondarse” durante las sesiones, lo que estuvo vinculados a una disminución de la participación. Lo mencionado previamente es de gran relevancia, ya que, Ruiz-Fuenzalida., (2021) expone que, para lograr un aprendizaje en línea eficaz se debe lograr interacción del estudiante con los contenidos, con el docente e interacción entre los propios estudiantes. Este autor menciona la distancia transaccional entre estudiantes y docente, y que, si esta distancia es grande el aprendizaje se volverá ineficaz.

En relación a la actividad docente, uno de los elementos conflictivos fue la dificultad de establecer un vínculo con los estudiantes, ya que, no encendían cámaras y audio, lo cual concuerda con la literatura. (Vaillant et al., 2022). Reynosa et al., (2020) menciona que el aprendizaje en línea tiene la desventaja de que no existe la interacción cara a cara, ya que, no todos los estudiantes tienen cámara o internet de calidad. García & Torres, (2021), refiere que en este contexto se pierde el lenguaje no verbal, como el contacto visual, los gestos, la mirada, que son fundamentales para que el aprendizaje se consolide, siendo el aprendizaje más lento. Esta falta de contacto, es aún más relevante en carreras como la kinesiología, donde el desarrollo de la interacción social y compromiso de los estudiantes, son aspectos esenciales para la formación integral en Kinesiología. (Chesterton et al., 2023)

Otro de los elementos conflictivos que se identifica es el rol de los estudiantes. Nuestros docentes refieren que existe un grupo de estudiantes que no se encuentran preparados para asumir un rol activo y hacerse cargo de su propio aprendizaje, presentando dificultades en la autogestión, hábitos de estudio y búsqueda de información, y que presentan escasa motivación. Esta dificultad se volvió más relevante con el cambio de modalidad, donde el estudiante requiere una mayor autorregulación y compromiso para que el proceso de aprendizaje sea significativo. Rojas et al., (2020) menciona que el estudiante debe tomar conciencia de su rol protagónico y debe reconocer que de su dedicación depende el éxito que puede tener la implementación de metodologías activas.

La falta de motivación, principalmente la motivación intrínseca, se vio acentuada por los problemas que tuvieron que afrontar los estudiantes durante este periodo, tales como, cansancio, estrés y tiempo de atención reducidos. Así también lo refiere el estudio de Azlan et al., (2020) mencionando que, los estudiantes tuvieron dificultad para concentrarse debido a distractores en el hogar, falta de compromiso y estrés mental.

Otro elemento acentuado por el cambio a modalidad es el mayor tiempo que requieren la implementación de metodologías activas, al igual que en el estudio de Schlenz et al., (2020) donde los docentes refieren que las clases requieren un mayor tiempo de preparación en este formato en línea. Este tiempo necesario para la preparación en esta nueva modalidad fue mayor, ya que, también existe un uso de tiempo personal para familiarizarse con la plataforma institucional y adaptar las clases a este formato (Vaillant et al., 2022).

Por último, se identifica como elemento conflictivo, el programa de asignatura, el cual es percibido por los docentes como rígido y extenso, faltando la priorización de contenidos. Este elemento, ya había sido referido por Martínez et al., (2007) como un elemento conflictivo en la implementación de metodologías activas. Sin embargo, esta dificultad se vio acentuando con el cambio de modalidad, ya que, los aprendizajes requieren de mayor tiempo para que sea significativo, al no existir el componente emocional.

Este estudio presenta limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, este estudio se realizó en un contexto de pandemia y probablemente esto influyó en las percepciones y experiencias de los docentes, este cambio rápido a la enseñanza remota de emergencia y sin preparación previa puede haber exacerbado algunos de los desafíos informados. Por lo que, en un entorno mejor preparado con instalaciones digitales adecuadas, se pueden eliminar varias de esas limitaciones.

Una segunda limitación del estudio es que este artículo se centra en la implementación de metodologías activas, sin considerar el

impacto en el desarrollo de habilidades prácticas y de comunicación esenciales para los profesionales de la salud. Un estudio posterior podría beneficiarse de un enfoque más comprensivo que incluya tanto el aprendizaje teórico como el desarrollo de habilidades y competencias interpersonales.

Conclusiones

La llegada repentina de la pandemia por el COVID-19, obligó a instaurar una educación remota de emergencia para la que no estábamos preparados y los docentes se vieron en la obligación de adaptar la docencia presencial a la docencia en línea, lo cual no ha estado exento de conflictos. En esta investigación de tipo cualitativa se identificaron dos grandes tipos de conflictos en la implementación de metodologías activas en un contexto virtual, uno de corte estructural, relacionado con factores externos al docente y a la interacción con el estudiante, como las brechas digitales, la organización institucional y el entorno del aprendizaje; y otro relacionado a la actividad docente, que incluye el rol de los estudiantes, las dificultades personales del docente y las implicancias en la interacción debido al cambio a la educación remota de emergencia.

Los resultados muestran que todos los docentes perciben y reconocen los beneficios de la implementación de las metodologías activas, destacando principalmente el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje, lo que facilita la motivación y participación de los estudiantes, permitiendo generar un aprendizaje significativo. Sin embargo, la educación remota acentuó los elementos conflictivos identificados previamente en la presencialidad, como el exceso de carga docente, los excesos de contenidos en los programas de asignaturas y la preparación de los estudiantes. La carga docente habitual se incrementó debido al tiempo requerido para aprender a utilizar las plataformas, transformar las clases e incorporar nuevas estrategias adaptadas a esta modalidad.

Además, surgieron nuevos elementos conflictivos, como las brechas digitales y la escasa asistencia y participación de los estudiantes, que dificultaron la implementación eficaz de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y los trabajos grupales. Estos desafíos se relacionan tanto con nodos estructurales, como las brechas digitales y la flexibilidad en la asistencia, como con aspectos ligados a la actividad docente, entre ellos, las características del estudiante, su interés en participar y la dificultad para establecer un vínculo docente, estudiantes y entre los propios estudiantes. En carreras como Kinesiología, la incapacidad de implementar eficazmente estrategias pedagógicas destinadas a desarrollar competencias específicas, como el análisis del movimiento humano y la identificación de deficiencias, puede comprometer los logros de resultados de aprendizaje esenciales para cumplir con el perfil de egreso. Además, la falta de vínculo no solo afecta la dinámica de enseñanza-aprendizaje, sino que también puede alterar el desarrollo de habilidades blandas fundamentales para el desempeño profesional en esta disciplina, como son la empatía y comunicación. La labor del Kinesiólogo requiere un equilibrio entre el conocimiento disciplinar y la capacidad de interactuar de manera significativa con los pacientes y equipos interdisciplinarios.

Esta experiencia adquirida durante la pandemia nos ofrece importantes aprendizajes para el futuro. La incorporación de estrategias digitales presenta una oportunidad para innovar y mejorar la educación. Para ello, es crucial invertir en infraestructura

digital y capacitar a los docentes de forma continua, asegurando que estén preparados para utilizar las Herramientas tecnológicas de manera efectiva. Además, se deben desarrollar estrategias para aumentar la motivación y participación de los estudiantes en entornos virtuales. Esto implica mejorar el diseño instruccional de los entornos virtuales, creando contenidos interactivos y atractivos, utilizando tecnologías que faciliten la interacción y el feedback, e implementación de metodologías que promuevan la colaboración y el aprendizaje activo. Estas acciones permitirán que los estudiantes interactúen con los contenidos, con el docente y entre ellos mismos, formando una comunidad de aprendizaje.

En un futuro, la integración de estrategias digitales ofrece una vía para modernizar la enseñanza de la kinesiología. Lo ideal es la implementación de un sistema híbrido. Esto permitirá asegurar que las competencias prácticas y las habilidades interpersonales, esenciales para la formación de kinesiólogos, no se vean comprometidas y se desarrollen presencial. Esto puede lograrse mediante la combinación de sesiones presenciales para prácticas clínicas con actividades virtuales que refuercen el conocimiento teórico y fomenten la reflexión crítica.

Referencia

- Ahmed, S.A., Hegazy, N.N., Abdel Malak, H.W. et al. (2020) Model for utilizing distance learning post COVID-19 using (PACT)[™] a cross sectional qualitative study. *BMC Med Educ* 20, 400. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02311>
- Alende Castro, S., Carballa Rivas, N. M., & Urchaga Litago, J. D. (2017). Producción científica sobre ética y comunicación en España. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 36, 1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16851142004>
- Andreu-Andrés, M. Á., & Labrador-Piquer, M. J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. *Análisis cualitativo. Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 236-245. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1902>
- Azlan, C. A., Wong, J. H. D., Tan, L. K., et al (2020). Teaching and learning of postgraduate medical physics using Internet-based e-learning during the COVID-19 pandemic – A case study from Malaysia. *Physica Medica*, 80, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.ejmp.2020.10.002>
- Chesterton, P., Richardson, M., & Tears, C. (2023). Physiotherapy lecturers' perceptions of online curriculum delivery during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional survey. *European Journal of Physiotherapy*, 25(5), 274-282. <https://doi.org/10.1080/21679169.2022.2093968>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Domínguez, S. C., De Vicente, A. M., & Sánchez, J. S. (2020). Transformación e innovación educativa durante la crisis del COVID-19. *Estilos y modelos de enseñanza y aprendizaje. Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 1-5. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2654>
- García-Planas, M. I., & Torres, J. T. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencia en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Gómez-Hurtado, I., del Pilar García-Rodríguez, M., Falcón, I. G., & Llamas, J. M. C. (2020) Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>

Desafíos de implementar metodologías activas en pandemia

Experiencia en la carrera de kinesiología en una universidad chilena

Hyland, N., Vore, M. E., Chan, C., Katz, J., Rivers, L., & Hewson, K. (2021). COVID-19 impact on students in physical therapist and physical therapist assistant education programs in New York and New Jersey: Key issues and recommended responses. *Journal of Physical Therapy Education*, 35(4), 279-285. DOI: 10.1097/JTE.0000000000000205

Martínez, B., García, J. N., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, M. L., Marbán, J., Rodríguez, C. (2007, mayo 14). Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de Convergencia Europea. *Revista Aula Abierta*, 35(1,2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2780898>

Ortega Ortigoza, D., Rodríguez, J., & Mateos Inchaurredo, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>

Reynosa Navarro, E., Rivera Arellano, E. G., Rodríguez Galán, D. B., & Bravo Díaz, R. E. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Conrado*, 16(77), 141-149.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442020000600141&lng=es&tlng=es.

Rojas C., Acuña, R., Araujo, S. & Moríngo, M. (2020) Implementación de metodologías activas en el desarrollo de clases virtuales de la práctica de bioquímica en la FCQ-UNA en tiempos de pandemia, año 2020. *Revista Científica de la Facultad de Fisiología – UNA*, 11(2), 228-264. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2864>

Ruiz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, (6), 128-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>

Samelli, A. G., Matas, C. G., Nakagawa, N. K., Silva, T. N. R. D., & João, S. M. A. (2023, July). Desafios de aprendizagem nos cursos de graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional durante a pandemia de COVID-19. In *CoDAS* (Vol. 35, p. e20220025). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. DOI: 10.1590/2317-1782/20232022025

Sánchez Díaz, L. C., Sánchez García, J. E., Palomino Alvarado, G., & Verges, I. Y. (2021). Desafíos de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII (Especial 4), 32-48. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>.

Ng, L., Seow, K. C., MacDonald, L., Correia, C., Reubenson, A., Gardner, P., ... & De Oliveira, B. I. R. (2021). eLearning in physical therapy: lessons learned from transitioning a professional education program to full eLearning during the COVID-19 pandemic. *Physical Therapy*, 101(4), pzab082. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzab082>

Schlenz, M. A., Schmidt, A., Wöstmann, B., Krämer, N., & Schulz-Weidner, N. (2020). Students' and lecturers' perspective on the implementation of online learning in dental education due to SARS-CoV-2 (COVID-19): a cross sectional study. *BMC Medical Education*, 20(354), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02266-3>

Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E., & Questa-Tortero, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes sobre la enseñanza remota de emergencia: el caso uruguayo. *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>