



Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Educación con énfasis en Gestión Educativa

La Enseñanza de la Comprensión en la educación superior: estudio de caso en una propuesta de enseñanza del deporte en la formación de Licenciados en Educación Física.

Autor: Nataly Bassini

Tutor: Gustavo Martínez

Montevideo, martes 6 de agosto de 2019.

Responsabilidad del autor

Los conceptos desarrollados, la interpretación y análisis de los resultados así como las opiniones expresadas y conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de la autora.

Nataly Bassini

Montevideo, 6 de agosto de 2019.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen.....	p. 5
Introducción.....	p. 7
Marco teórico-conceptual.....	p. 13
a. La enseñanza del deporte en la educación superior.....	p. 15
b. La Enseñanza para la Comprensión.....	p. 19
c. Intervención en la unidad curricular Teoría y Práctica del Deporte....	p. 25
Objetivos e hipótesis.....	p. 30
Metodología	
a. Estrategia de intervención.....	p. 31
b. Descripción de la muestra.....	p. 32
c. La recolección de datos.....	p. 34
d. Breve reseña descriptiva del trabajo de campo.....	p. 35
e. Procedimientos para el análisis de datos.....	p. 36
Resultados.....	p. 37
Discusión	
Capítulo I: Valoración de los aspectos centrales de la EpC.....	p. 40
Capítulo II: Posibles tendencias entre las percepciones de aprendizaje de los estudiantes y la variable objetiva de rendimiento académico, formación previa, situación laboral y compromiso estudiantil.....	p. 48
Conclusiones.....	p. 54
Bibliografía	
Anexos	
Nro.1: Cuestionario	
Nro. 2: Criterios de evaluación desempeños de síntesis.	

ÍNDICE DE CUADROS

<i>Cuadro Nro. 1:</i> Cuadro ilustrativo de los componentes de la EpC.....	p. 24
<i>Cuadro Nro. 2:</i> Valoraciones de los estudiantes frente a los componentes valorados de la experiencia.....	p. 39
<i>Cuadro Nro. 3:</i> Ejemplos de respuestas en la dimensión “tópico generativo”.....	p. 42
<i>Cuadro Nro. 4:</i> Relación entre los estudiantes que ponderaron como valioso el aprendizaje colaborativo durante el curso y el rendimiento académico.....	p. 50
<i>Cuadro Nro. 5:</i> Tendencias en la dimensión “Compromiso estudiantil”.....	p. 53

RESUMEN

El modo en que una institución universitaria organiza sus actividades de enseñanza es de enorme trascendencia, ya que en ello se deberían reflejar concepciones respecto al lugar que los estudiantes ocupan en la institución; así como también del rol que se espera que tengan en sus propios procesos de formación. Al mismo tiempo, deberían traducir las expectativas respecto al desempeño del trabajo docente. Este estudio se desarrolla en el contexto actual del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) con la característica que se ha fijado como objetivo institucional la liberación de las restricciones al ingreso lo que conlleva un aumento significativo de la matrícula. En la Universidad de la República (UdelaR) se ha observado que el aumento de la matrícula no solo requiere modificaciones en la gestión de la enseñanza, sino que también exige revisar constantemente los formatos de enseñanza y evaluación de los cursos, con miras a mantener la más alta calidad académica.

El presente trabajo remite a la implementación de un dispositivo pedagógico-didáctico: el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC) en la asignatura "Teoría y Práctica del Deporte" de la Licenciatura en Educación Física. Es una investigación de enfoque descriptivo, con un diseño mixto de investigación-acción. Se diseñaron los elementos que componen el marco teórico de la EpC para el abordaje de los contenidos que aborda la unidad curricular en cuestión. El mismo surge ante las demandas y la necesidad de replantear el rol docente, su práctica y su formación. Atendiendo a esta problemática particular es que se pretende promover a los estudiantes un acercamiento más profundo hacia la esencia de la disciplina. Siendo ésta una experiencia innovadora en la enseñanza en el ámbito de la Educación Física, es que se destaca su potencialidad para promover marcos de pensamiento, como una herramienta favorable que permite enriquecer la formación de los futuros profesionales.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza superior. Deporte. Comprensión.

ABSTRACT

The way in which a university institution organizes its teaching activities is of enormous importance, since this should reflect conceptions regarding the place that students occupy in the institution; as well as the role they are expected to have in their own training processes. At the same time, they should translate expectations regarding the performance of teaching work. This study is carried out in the current context of the Higher Institute of Physical Education (ISEF) with the characteristic that has been set as an institutional objective the release of income restrictions which entails a significant increase in enrollment. At the University of the Republic (UdelaR) it has been observed that the increase in enrollment not only requires modifications in the management of education, but also requires constant review of the teaching formats and evaluation of courses, with a view to maintaining highest academic quality

The present work refers to the implementation of a pedagogical-didactic device: the Teaching for Comprehension (EpC) model in the subject of the Curricular Unit "Theory and Practice of Sport" of the Degree in Physical Education. It is a descriptive approach investigation, with a mixed action research design. The elements that make up the theoretical framework of the EpC were designed to address the contents addressed by the curricular unit in question. It arises from the demands and the need to rethink the teaching role, its practice and its training. In view of this particular problem, it is intended to promote students a deeper approach to the essence of the discipline. Being this an innovative experience in teaching from the field of Physical Education, it is that it's potential to promote frameworks of thought, a favorable tool that enriches the formation of futures professionals.

KEYWORDS: Higher education. Sport. Understanding.

INTRODUCCIÓN

Si se desea desarrollar nuevas competencias profesionales y personales, se debe innovar en la forma de pensar, actuar y enseñar. En la actualidad los centros educativos en todos los niveles se ven desafiados en una triple dimensión: en su organización como estructura, en su funcionamiento y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se torna fundamental un nuevo escenario diverso, equitativo y a la vez de calidad. Datos actuales nos advierten acerca de la calidad de la enseñanza que se está desarrollando en el sistema educativo uruguayo; Leymonié y Fiore (2018, p. 4) plantean que si bien este problema trata de un fenómeno multicausal uno de los aspectos a considerar es la formación de los docentes.

El hecho educativo es dinámico, cambiante, y no admite comportamientos estándar ni estilos de docentes prefijados. El docente en general y el docente universitario en particular se encuentra muchas veces sobrepasado por una multitud de tareas y características inherentes a su profesión. Parecería utópico pensar que además de cumplir con todas ellas, dispondrá de tiempo y esfuerzo para dedicarse a reflexionar acerca de cómo favorecer la motivación y los aprendizajes de sus alumnos con nuevas estrategias de enseñanza (Vallet-Bellmunt T., Rivera-Torres, Vallet-Bellmunt I., Vallet-Bellmunt A., 2017). Sin embargo, las experiencias y los resultados que surgen en investigaciones en el campo de la educación vienen demostrando que no podemos seguir pensando la tarea de enseñar con la misma homogeneidad y recursos metodológicos que hace veinte años (Bazán y González, 2006). El punto de partida es pensar la investigación educativa como una herramienta que tiene por objetivo comprender y mejorar las prácticas concretas.

La legitimidad que adquiere el deporte como objeto de enseñanza en instituciones educativas, especialmente en la “educación formal” (Sarni y Pastorino, 2010; Aisenstein, 2002; Bracht, 2000; Ron y Fridman, 2015, Rozengardt, 2011; entre otros) y su significación en tanto “tradición pública” (Gómez, R., 2009) se encuentra cada vez más firme; como fenómeno social y

cultural históricamente construido está estudiado por numerosos autores desde diferentes perspectivas sociológicas; incluso aquellos que lo plantean como una de las “mercancías massmediáticas”(Alabarces, 2000, p.17) más importantes de nuestra época haciendo referencia a toda la esfera económica que circula en torno al deporte (contratos, estética, indumentaria, complementos, medios de comunicación, etc.). Tal como plantea Ron O. (2009) se entiende que el deporte es un concepto, un producto reciente y complejo; ni bueno ni malo en sí mismo, es un concepto construido socialmente que se ha convertido en uno de los fenómenos sociales más importantes del mundo moderno.

En base a esta argumentación es que se diseñó un plan de investigación-acción que supone pensar la enseñanza del deporte desde el marco teórico de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) en la educación superior. Se recogieron datos a fin de estudiar y comprender el efecto del proceso de enseñanza sobre el resultado de los estudiantes desde una doble dimensión: los resultados objetivos a través de las evaluaciones de rendimiento académico del alumno en cada actividad considerada, y los resultados subjetivos a través de las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de su experiencia y sus logros alcanzados.

Por lo tanto, se proponen los siguientes objetivos:

- Objetivo general: Categorizar cuáles son las percepciones de los estudiantes frente a los componentes del modelo de EpC desde la experiencia de la Unidad Curricular Teoría y Práctica del Deporte, diseñada desde dicho marco.
- Objetivos específicos: 1) Indagar las relaciones que se establecen entre dichas percepciones y las variables objetivas como la formación previa, situación laboral y compromiso estudiantil. 2) Identificar posibles tendencias entre las percepciones de aprendizaje de los estudiantes y la variable objetiva del rendimiento académico.

Simultáneamente, a partir de estos datos surgen las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: La EpC es una estrategia metodológica que se percibe por los estudiantes como positiva para la enseñanza del deporte en la educación superior.
- Hipótesis 2: Factores como la formación previa, la situación laboral y el compromiso estudiantil inciden en la percepción subjetiva del aprendizaje.

La estrategia de diseño se encuadra en un estudio de caso intrínseco (Strake, 2007), el objeto seleccionado fue el curso realizado en 2018 de la unidad curricular Teoría y Práctica del Deporte¹ en el escenario de la carrera de grado de Licenciatura en Educación Física², en el Instituto Superior de Educación (ISEF)³ Física, sede del Centro Universitario Regional del Este (CURE)⁴. El Instituto Superior de Educación Física (ISEF) ingreso a la Universidad de la República (UdelaR) en el año 2006; este esperado cambio implicó un proceso de transformación conceptual y académica que ha comprendido una reconstrucción institucional y una reformulación de la docencia. Tal como se plantea en el “Plan de desarrollo y pedido presupuestal 2015-2019” (ISEF) “las últimas décadas muestran un movimiento institucional anclado en la preocupación por el desarrollo académico y la potencialidad epistémica del campo, lo que supuso replantear la formación profesional desde

¹ Unidad curricular correspondiente al segundo semestre de la Licenciatura con una matrícula de 250 estudiantes.

² La carrera tiene una duración de cuatro años, desarrollados en ocho semestres. El mínimo de créditos para el egreso es de 360 créditos.

³ “A raíz del artículo n°142 de la [Ley 17.556](#) de setiembre de 2002, el poder ejecutivo firma el 30 en diciembre de 2005 el [decreto n° 594/005](#) que entrará en vigencia el 1° de enero de 2006, estableciendo en su primer artículo que: «La formación de recursos humanos docentes en materia de educación física correspondiente al Instituto Superior de Educación Física (ISEF), pasa a ser competencia de la Universidad de la República.” Fuente: <http://isef.edu.uy/institucional/gobierno/historia/>. Anteriormente la carrera de Profesores de Educación Física se dictaba en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física, a partir del año 2000 dicha comisión se transforma en el Ministerio de Deporte y Juventud y la carrera la regulaba de dicho organismo.

⁴ El Centro Universitario Regional del Este se crea el 17 de julio de 2007 en la sesión del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República donde se aprueba y pone en marcha el proceso de descentralización y regionalización de la UDELAR.

su relación con la producción de conocimiento como elemento fundamental de la enseñanza superior” (Capítulo 2, p.11).

En este escenario institucional se genera un nuevo Plan de Estudios que comienza a implementarse en el año 2017.

Se presenta como un gran desafío para los docentes poder construir el conocimiento sobre las posibilidades y los límites de las reformas y a la vez poder lograr una visión que conciba los contenidos como cuerpos organizados de conocimiento integrados en la disciplina, condición básica del currículo. Para esto resulta fundamental que se den procesos de desarrollo profesional de los docentes y futuros Licenciados en Educación Física con oportunidades para construir comprensión acerca de la práctica docente, asumiendo no sólo su complejidad, sino también su multidimensionalidad.

La utilización del marco teórico de la EpC como estrategia metodológica se debe a varios factores; está basado en la teoría existente en la temática, validado por múltiples investigaciones y operativizado en procedimientos específicos que el docente puede utilizar como guía (Leymoní y Fiore, 2018), existe actualmente una “consistencia externa” (Martínez, 2006) ante lo cual la comprensión es uno de los pilares sobre la que se sustenta la calidad de la educación. Esta combinación hace pensar que la enseñanza desde este modelo sea una posibilidad para generar aprendizajes significativos; se trata de que el deporte y cada una de las nuevas situaciones de práctica sean “integradas con sentido” (Gómez, 2009, p. 267) para el desarrollo personal de cada estudiante.

Entender la lógica de trabajar con el marco de la EpC implica un proceso conformado por sucesivas aproximaciones. Los cambios genuinos en la enseñanza se ven como un proceso que demanda tiempo, ya que implica un replanteo del vínculo de los docentes tanto con el objeto de conocimiento como con los estudiantes, y no simplemente la aplicación de una nueva metodología para planificar la enseñanza. (Pogré, 2013, p. 20).

Para esta tesis la muestra es de tipo no probabilístico ya que para la realización del estudio se consideró a toda la población de estudiantes del

nuevo ingreso a la referida unidad curricular; sin embargo en la etapa de recolección de datos participaron aquellos estudiantes que tenían interés voluntariamente y se concreto en 116 casos, un 71,6% del total de la población.

Para valorar la operacionalización de la propuesta metodológica desde el modelo de la EpC se construyó un cuestionario⁵ de 15 preguntas a partir de la revisión bibliográfica de los aspectos centrales del marco teórico. La validación del cuestionario se realizó por consulta a expertos en la temática de la investigación y una aplicación piloto a los estudiantes que cursaron la unidad curricular en el año 2017. De esta última experiencia se obtuvo que fuera deseable concretar cada una de las variables de la escala a fin de alcanzar la mayor subjetividad posible del estudiante, aspecto que se modificó en el cuestionario empleado. Los datos objetivos se obtuvieron a partir de las evaluaciones de rendimiento académico del alumno, esto es calificaciones obtenidas en las diferentes actividades realizadas.

Este estudio se desarrolla en el ámbito de formación docente dentro del contexto universitario. Plantean Leymonié y Miguez que “uno de los principales desafíos en la formación de los profesores no es tanto desarrollar conocimientos acerca de sus alumnos, sus clases o la naturaleza del proceso educativo, sino facilitar la integración de esos conocimientos dentro de la práctica cotidiana” (Leymonié y Fiore, 2018, p. 80). La EpC es un marco referencial dentro de la teoría constructivista de la enseñanza y de las metodologías de aprendizaje activo definido como aquel que ayuda al estudiante a “aprender a aprender”, suscitando un compromiso basado en el interés y la exploración. (Vallet-Bellmunt at. Al., 2017, p. 283).

La educación superior en general y el ISEF en particular pasa por un proceso intenso de expansión de los estudiantes que ingresan, esto supone poner en marcha diversas estrategias institucionales y hacer frente a los desafíos que se presentan en pos de alcanzar una educación superior de calidad. Estudios recientes (Herrera, Souza y Fortunato; 2018) evidencian que la calidad ofrecida en las instituciones universitarias está directamente

⁵ Ver en Anexo nro. 1.

relacionada con el nivel de satisfacción de los estudiantes. En este sentido, “es posible destacar que, de entre los aspectos que más influyen en la satisfacción del alumnado con su formación universitaria, dos merecen especial atención: la infraestructura y la calidad de la enseñanza” (Herrera, Souza, Fortunato; 2018, p. 79).

Autores (Herrera, Souza, Fortunato; 2018, p. 76) definen la satisfacción como la evaluación favorable de resultados y experiencias educativas. En este sentido, aclaran que este término se refiere al “resumen evaluativo de la experiencia educativa directa, basada en la discrepancia entre las expectativas anteriores y el rendimiento percibido después de pasar por el ciclo formativo”. La relevancia que adquiere la satisfacción del estudiante sobre su experiencia educativa puede conllevar a mejores resultados de aprendizaje, esta premisa sustenta la importancia de considerar las percepciones de los estudiantes como información relevante y fundamental para este estudio (datos subjetivos).

La tesis se estructura de la siguiente forma. En primer lugar se describen los fundamentos teóricos en relación al deporte y a la EpC como estrategia metodológica. En segundo lugar se expone brevemente la experiencia académica-pedagógica. A continuación se explicitan los objetivos e hipótesis para posteriormente detallar los aspectos metodológicos, los resultados, discusión y las conclusiones.

Como prospectiva se señala la necesidad de incorporar elementos para pensar y analizar la enseñanza del deporte en los diferentes escenarios educativos, potenciar una comunidad académica y profesional con líneas de discusión en la producción del conocimiento y en la elaboración de propuestas con resultados que impacten en una nueva forma de enseñar el deporte, y en la posibilidad de una nueva forma de generar conocimiento desde los docentes y la institución.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Pérez-Gomar (2011) plantea la dificultad que existe hoy para que los lineamientos que surgen del campo de estudio de las políticas educativas impacten en las prácticas reales. De las intencionalidades a la alteración de las prácticas siempre hay un largo camino, en el cuál intervienen múltiples factores. Una política educativa y sus derivados no pueden entenderse como una ejecución lineal; y sus derivados o cambios como desajustes o errores en su diseño (Pérez-Gomar, 2011). En su implementación operan diferentes niveles: el macro, el intermedio y el micro, con sus múltiples variaciones (...) Lo que hace que el intento de cambiar la educación, a nivel de las prácticas, sea multidimensional y este lleno de complejidad e incertidumbre (Fullan, 1191; Hargreaves, 1998; Stoll y Fink, 1996). (Pérez-Gomar, 2011, p. 151).

La importancia de la investigación educativa, entendida como la investigación que tiene como objetivo comprender y mejorar las prácticas concretas, radica en aportar conocimiento que nos permita entender el sentido de lo que hacemos en el campo de la educación, “el sentido de las decisiones políticas y las prácticas educativas” (Sancho, 2010, p. 36); para poder preguntarnos en última instancia si es necesario o no hacerlo de otro modo. La investigación que se plantea no es de carácter prescriptiva, no persigue un “qué hacer” sino que indaga en lo que “es” y lo que sucede concretamente en una práctica de enseñanza; intenta rescatar las subjetividades a través de las percepciones de los estudiantes frente a un modelo de enseñanza en dónde se pusieron en juego aspectos del marco teórico de la EpC.

El sentido de iniciar una investigación de este tipo deviene de la intención de contribuir a desnaturalizar la mirada de los estudiantes sobre la “escuela” y el “deporte”, y ofrecer herramientas que les permitan analizar y comprender la vida cotidiana escolar y el fenómeno deportivo, la historicidad de las prácticas y sus influencias éticas y políticas. Asimismo interesa que los estudiantes puedan reconocer las implicancias y las tensiones teóricas y políticas presentes en los discursos y prácticas de cada área disciplinar; sosteniendo que la posibilidad de desnaturalizar y someter a análisis los

componentes estructurales de las prácticas educativas y de investigación, contribuye a evitar la reproducción acrítica de modelos o estrategias de enseñanza, la adopción de “novedades” didácticas/pedagógicas que se neutralizan/naturalizan dentro de una organización institucional.

Finalmente resulta importante “recordar que la investigación sobre las prácticas escolares y sobre las experiencias educativas es una investigación con sujeto (...). Eso no significa hablar de uno, sino desde uno, desde sí mismo” (Pérez-Gomar, 2011, p. 159). Desde aquí hay que considerar que los resultados que arroja la investigación no son más que aquellos resultados que surgen del objeto de investigación y que se “desearon” colocar allí a la luz de las experiencias que cada protagonista trae desde su propio proceso de escolarización; no se pretende más.

De esta manera, la producción de conocimientos no se trata de una simple cuestión instrumental, sino más bien de entender que cualquier ordenamiento es una cuestión de elección de aspectos objetivos y subjetivos con los cuales comprender una realidad, donde el sujeto privilegia alguna perspectiva que no es única, con la cual se generan relaciones de complementación, exclusión y jerarquía. (Páramo y Otálvaro, 2006, p. 5)

Por lo tanto resulta importante explicitar para comprender mejor aquellos puntos esenciales del problema a investigar y delimitar el nivel de la realidad con el que se trabaja, que la investigación se sitúa en el entorno de las investigaciones estructurales de tipo cualitativo, “respondiendo a un paradigma del conocimiento que permite conocer la realidad a partir de lo que construimos y conocemos, a partir de opiniones y aspectos subjetivos de los grupos sociales involucrados” (Cifuentes R., 2011, p. 26).

A continuación se subdivide este apartado en tres secciones que conforman el marco teórico-contextual del estudio. En primer lugar los conceptos que desarrollan la temática de la enseñanza del deporte en la

educación superior; una segunda sección relacionada a los aspectos centrales del marco teórico de la EpC y conceptos claves como el de aprendizaje percibido y el trabajo con rúbricas de evaluación. Finalmente, se exponen aspectos claves de la organización de la experiencia.

d. La enseñanza del deporte en la educación superior

La investigación se sitúa en la formación inicial de los Licenciados en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (Universidad de la República Oriental del Uruguay) y en el marco de un nuevo Plan de Estudios (2017) en la Licenciatura en Educación Física. Por formación inicial se entiende el proceso de apropiación y comprensión de los conocimientos del campo académico y profesional en materia de Educación Física, Deporte y Recreación mediante los cuales se aprende la compleja y multidimensional tarea de enseñar e investigar.

Los significados que adquieren los contenidos de enseñanza en las prácticas pedagógicas no pueden abstraerse de esta complejidad ni de las condiciones institucionales dónde se produce la actividad; la identidad que adquiere el deporte como práctica cultural excede las instituciones escolares y exige una resignificación a la luz de cada contexto particular en dónde interviene. Si bien, cada deporte se configura desde su estructura y desde una “lógica propia”, inherente a sí mismo, exclusiva de sí, no es posible desconocer que son las instituciones deportivas (o educativas) parte importante y significativa del desarrollo, aportando dinámicas particulares y específicas a la vez, contribuyendo así también a nuevas resignificaciones de esa lógica (Ron, 2006, p. 146).

En la misma línea, Gómez R. (2009) establece que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no suceden en el vacío, sino que son muy dependientes de las condiciones contextuales y de las interacciones sociales específicas del lugar dónde se realiza la práctica pedagógica. Por lo anterior se proponen diferentes escenarios (escuela, club deportivo, centro comunal, etc.)

en dónde no se enseña el “mismo deporte” aunque su lógica interna se mantenga; cada uno de los espacios posee una lógica de funcionamiento propia y relaciones entre los agentes participantes que reconfiguran el deporte y el sentido de la práctica pedagógica al interior del contexto institucional particular.

Las prácticas pedagógicas cotidianas pueden responder a modelos estereotipados desde concepciones cristalizadas y naturalizadas, pero también pueden reconstruirse como oportunidad (Fernández, 2015) y promover el replanteo de modelos internos, así como la construcción de proyectos alternativos que se concretan en acciones deliberadamente planificadas (Ron, Fernández y Julián, 2009, p. 4). Durante mucho tiempo el objetivo de la formación inicial de los Licenciados en Educación Física en el campo del deporte ha consistido en transmitirles un modelo dado, establecido por la tradición y validados por los discursos técnicos, textos de expertos y prácticas del ámbito deportivo, que luego ha desencadenado en actividades rutinarias, acríticas e irreflexivas. En este caso, lo que se ha pretendido es que el futuro docente aprenda a enseñar el deporte atendiendo a las indicaciones que le ha dado el docente universitario o reproduciendo modelos interiorizados desde su experiencia en prácticas deportivas.

E. Tenti (2010) conceptualiza la docencia y describe la misma como “objeto social” haciendo referencia a que la especificidad de la docencia se define a partir de un conjunto y la profesionalización docente se visualiza como el camino hacia una mejora en la calidad educativa. Desde el “modelo orgánico” que plantea E. Tenti ya no se permite pensar la docencia como una actividad neutra, sino colectiva y con una triple identidad: profesional, vocacional y política. Las tres dimensiones de la docencia deben encontrar articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual. Son diversos los estudios que señalan que la adquisición de un grado de Licenciado no significa necesariamente que un estudiante ha desarrollado un profundo y amplio conocimiento de la disciplina.

Afirma Gardner que, habiendo evaluado la comprensión de estudiantes universitarios que habían obtenido grados avanzados, como maestrías y

doctorados, en prestigiosas universidades de su país, se encontró con que muchos de ellos no lograban superar las explicaciones que personas sin tal formación darían de los fenómenos que se estudian en sus carreras. Es decir, a pesar de que los estudiantes estuvieron expuestos a un cuerpo de conocimientos, leyendo sobre ellos, asistiendo a clases y superando pruebas, esto no bastaba para lograr un dominio real de la disciplina (Salgado García, 2012, p. 36).

La docencia en el marco de estos nuevos desafíos también necesita ser revisada para la formación de nuevos profesionales, el cambio del modelo pedagógico exige pensar nuevas estrategias de enseñanza; exige un cambio de rol también del docente que intente superar la figura que únicamente tiene dominio cognitivo de las disciplinas. Producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales (UNESCO, 2008).

Formarse como un profesional en el área de la Educación Física, el Deporte y la Recreación supone pensar como tal y para ello se requiere comprender los aspectos conceptuales, metodológicos y comunicacionales que permitan abordar las problemáticas propias de sus objetos de estudio. Esto significa una gran transformación y demanda de la sociedad actual a la educación superior que tiene como finalidad promover el desarrollo integral de los estudiantes y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia.

Según el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física (ISEF-UdelaR, 2017) las unidades curriculares obligatorias comunes a la Licenciatura en Educación Física se organizan según 4 áreas de formación y dos ejes

transversales⁶, una de ellas es “Deporte” y se define de la siguiente forma (Art. 8.2.1): Esta área tiene como objeto fundamental desarrollar conocimiento acerca del deporte y las prácticas deportivas desde diferentes encuadres teórico-prácticos y ámbitos institucionales diferenciados. La articulación de la investigación, la enseñanza y la extensión estará orientada por la búsqueda de un conocimiento específico sobre deporte, especialmente desde vínculos históricamente constituidos con la Educación Física como disciplina. En esa articulación intervienen fundamentalmente, según los énfasis dados, las ciencias vinculadas al campo de la biología, de lo social y lo cultural. (ISEF-UdelaR, 2017).

En el marco del Departamento académico de Educación Física y Deporte se propone aportar enfoques académicos a la discusión, comprensión y (re)creación del Deporte y de sus posibles relaciones con la Educación Física en la sociedad como cuestión central. Tematizar el deporte desde este lugar supone desnaturalizar la mirada de los estudiantes, la academia y la comunidad sobre el deporte y ofrecer herramientas que permitan analizar y comprenderlo como objeto de estudio, con la historicidad que supone una práctica social; sus influencias éticas y políticas, su creación y su reproducción. Asimismo, interesa que se puedan reconocer las implicancias y las tensiones teóricas y políticas presentes en los discursos y prácticas en los diferentes ámbitos donde circula el deporte⁷, sosteniendo que la posibilidad de desnaturalizar y someter a análisis los componentes estructurales del deporte⁸ contribuye a evitar la reproducción acrítica de concepciones, diálogos y prácticas.

Problematizar supone desarmar los componentes de la realidad, presentar el deporte desde esta perspectiva es pensarlo también objeto

⁶ ISEF-UDELAR, 2017. Plan de Estudios Licenciatura en Educación Física. Art. 7.1

⁷ Sistema educativo, rendimiento, comunidad, clubes sociales y deportivos, plazas de deportes, etc.

⁸ Refiere a los componentes tanto de su “lógica interna” como los rasgos pertinentes de una situación motriz (espacio, cantidad de jugadores, reglamento, etc.) y de su “lógica externa” como los elementos subjetivos que regulan la conducta motriz del practicante (emociones, intereses, etc.) y el contexto institucional, cultural, político e histórico en el que se desarrolla la práctica. (Gómez, R., 2009, p. 241)

producto de la lógica de producción industrial, como producto de consumo, de medios de comunicación, de instituciones, la lógica de sus reglamentos y sus miembros (Rozengardt, 2001). Por otra parte, se presenta el deporte desde su campo de intervención, lo que implica valorar sus metodologías de enseñanza, clasificaciones, formas de sistematización, problemáticas y redefiniciones (Deporte en edad escolar y deporte en la escuela, deporte y recreación, tensiones entre EF y deporte, deporte y rendimiento)⁹. Intentar debatir sobre las estructuras sustantivas del deporte incluye marcos exploratorios y una relación directa con las funciones universitarias de investigación y extensión en el territorio como para dar sentido al conocimiento.

e. La Enseñanza para la Comprensión

A nivel metodológico, los diferentes modelos y perspectivas de enseñanza del deporte, más allá de sus diferencias estratégicas, mantienen un elemento idéntico: parecen más bien reflejar una concepción de la teoría de la enseñanza, del aprendizaje y de la transferencia abstracta y general, común a todas las asignaturas, más sujeta a la teoría del aprendizaje imperante o en boga que a las características y necesidades específicas del tipo de contenido que se enseña y de los sujetos concretos que enseñan y aprenden. (Gómez, 2009, p. 219).

Para el abordaje de la enseñanza del deporte, objeto de estudio que se configura en el entramado de múltiples miradas; se parte del supuesto que el marco teórico de la Enseñanza para la Comprensión supone una estrategia metodológica deseable para la apropiación y comprensión del conocimiento referente al campo disciplinar del deporte en la formación inicial del Licenciado en Educación Física y en otros ámbitos del sistema educativo uruguayo que requieren repensar la enseñanza del deporte en sus contextos particulares. El marco teórico de Enseñanza para la Comprensión constituye un interesante dispositivo para la enseñanza basado en desempeños, asociado con las

⁹Programa de Curso EP: "El Deporte, su teoría y su práctica". ISEF, 2017.

teorías constructivistas, y desarrollado desde la década de los noventa en el Proyecto Zero en la Universidad de Harvard dirigido desde sus inicios por los profesores David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone. Si bien existen actualmente múltiples experiencias en la educación básica y secundaria, su aplicación en educación superior es relativamente nueva.

Las bases epistemológicas de la Enseñanza para la Comprensión constituyen una “(...) visión de la enseñanza que se alinea con diversas concepciones pedagógicas contemporáneas. Incluye la construcción del aprendizaje cognitivo (Collins, Brown, Newman), la idea de comunidades de investigación (Brown, Campione) y una cultura del pensamiento en las aulas.” (Wiske, M., 2005, p. 86) Implica la reconfiguración de nuevos roles, para los profesores la posibilidad de reflexión acerca de la práctica docente y su resignificación y para los alumnos la posibilidad de “...despertar un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo y ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro.” (Blyte, 1999, p. 36).

Conviene empezar por caracterizar la enseñanza como una actividad intencional; acción intencional que no necesariamente acontece en aprendizaje o comprensión por parte del otro (Pogré, 2007). Actualmente existe una tendencia general a cuestionar los enfoques lineales e intentar mirar al interior de los procesos y las estructuras educativas; de aquí que vale resaltar el carácter intencional de la enseñanza; siempre que enseñe, enseñe algo a alguien; esto no implica que siempre que se enseña, el otro comprenda lo que se está enseñando.

Un segundo elemento a considerar en este marco es la definición de aprendizaje como “apropiación instrumental de la realidad para transformarla” que se retoma actualmente al concebir la comprensión como un desempeño. “Para hacer una generalización, reconocemos la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible. La comprensión se presenta cuando la gente

puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe”¹⁰ (Perkins, 1999) (Pogré, 2007).

El modelo propone tres preguntas básicas:

¿Qué quiero que los estudiantes comprendan?

¿Cómo sé yo qué comprenden?

¿Cómo saben ellos que han comprendido?

A partir de estas interrogantes se definen cuatro dimensiones esenciales de la comprensión (Jamarillo, 2002) y que eventualmente se presentan como componentes a la hora de pensar una propuesta de enseñanza: los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y, la valoración continúa y evaluación final.

Las dos dimensiones que intentan responder la primera pregunta son los tópicos generativos y las metas de comprensión. Los Tópicos generativos se refieren a las preguntas esenciales de la disciplina o unidad curricular, aquellas ideas y preguntas centrales que establecen múltiples relaciones entre estos temas y la vida de los estudiantes. El docente y estudiantes se cuestionan ¿cuál es la idea central –o las ideas centrales– que configuran el curso?, y ¿qué de todo esto le puede resultar más interesante y por qué? Este ejercicio los lleva a encontrar conjuntamente las ideas centrales que les darán sentido a los contenidos que van a trabajar todos juntos. Esos tópicos generarán una comprensión enriquecida por los distintos énfasis que les dará cada cual según las conexiones que hayan establecido con su propia experiencia y con su pasión o interés auténticos (Jamarillo, 2002, p. 532).

Leymoní y Fiore (2018, p.21) plantean que no todos los temas incluidos en los programas son generativos; un tópico es generativo en la medida que sea central y estructurador (que invite al estudiante a realizar exploraciones más sofisticadas dentro de la disciplina); atractivo y vinculado a las

¹⁰ Si pensamos este concepto desde el aprendizaje del deporte, construir el saber deportivo que los Licenciados en Educación Física requieren comprender para desarrollarse profesionalmente implica más que la memorización de un concepto o la automatización de una habilidad; implica comprender el fenómeno deportivo desde su práctica pero también desde su rol como uno de los fenómenos sociales más importantes de nuestro tiempo.

experiencias de los estudiantes, accesible desde el punto de vista de recursos necesarios para su desarrollo y finalmente, interesante para el docente.

Las Metas de comprensión por su parte constituyen un mapa de ruta que guía la exploración del tópico; son enunciados que clarifican qué es lo que los estudiantes deberían comprender, “se suelen pensar en forma de preguntas claves que orientan y articulan el conjunto de los temas” (Leymoní y Fiore, 2018, p. 23) Lo esencial es hacer explícitas y públicas estas metas (por ejemplo discutiéndolas y acordándolas con los estudiantes) y mantenerlas visibles a lo largo del curso. Los docentes y estudiantes permanecerán más enfocados, porque se entiende exactamente hacia dónde va el proceso de enseñanza y aprendizaje respectivamente y por qué es importante.

La segunda pregunta que propone el modelo de la EpC es ¿Cómo sé yo qué comprenden?; para hacer visible las comprensiones que se plantean en las metas, los estudiantes deben realizar actividades o tareas que el modelo denomina como los desempeños de comprensión.

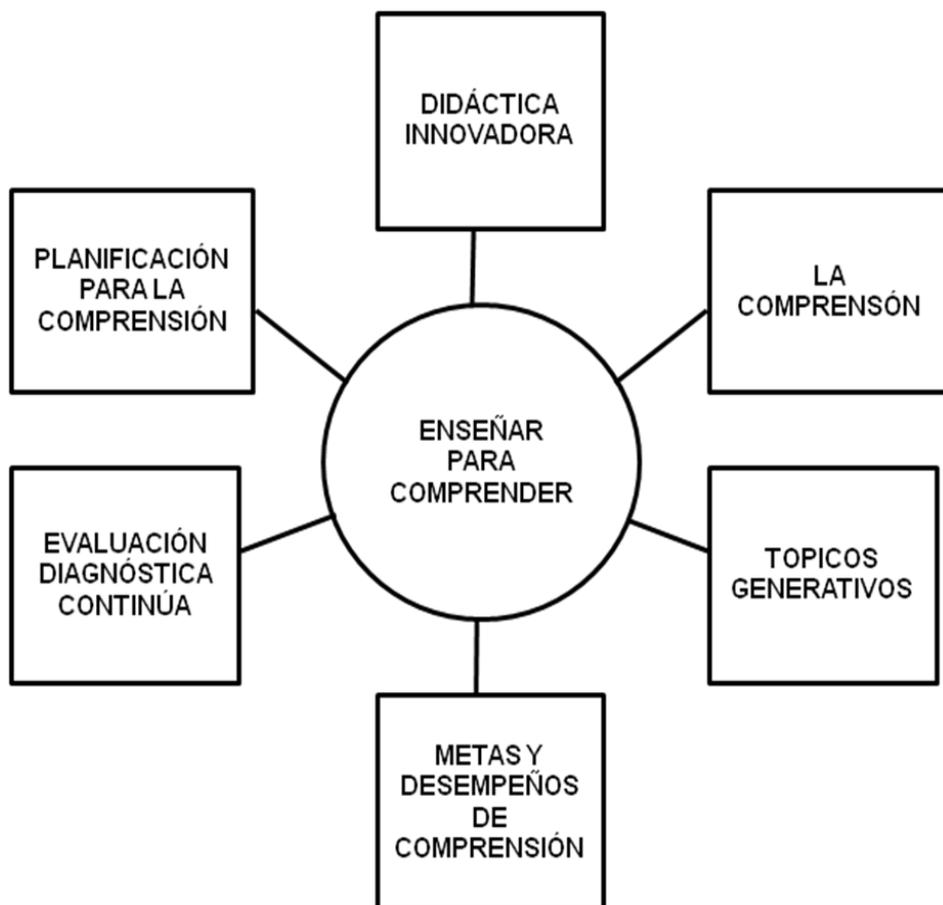
Son aquellas tareas diseñadas por el docente que implican un reto, suponen el abordaje de los problemas de la disciplina y evidencian el nivel de comprensión de los estudiantes. En lugar de pensar propuestas que requieran sólo que el estudiante reproduzca los conocimientos aprendidos, como alternativa se proponen actividades donde los estudiantes utilicen el conocimiento aprendido y comprendido para producir un producto (exposiciones públicas, producciones escritas, etc.). Los desempeños de comprensión “exigen reconfigurar los conocimientos a través de procesos cognitivos de nivel superior tales como inferir, explicar, aplicar, extrapolar, transferir, construir, entre otros” (Leymoní y Fiore, 2018, p. XXIV). Conviene organizarlos de acuerdo a su nivel de complejidad, en este sentido se distinguen entre los desempeños preliminares (actividades de exploración del tópico), desempeños de investigación guiada (los estudiantes desarrollan comprensión sobre los aspectos fundamentales del tópico); y finalmente las actividades más complejas y autónomas denominados desempeños de síntesis.

En todos los casos la elaboración de los desempeños debe tener en cuenta que los mismos cumplirán sus propósitos en la medida que presenten un desafío para quien se enfrente a ellos. ¿Qué implica un desafío? Los desempeños deberían confrontar los prejuicios, los estereotipos, el sentido común de los estudiantes, de forma de ayudarlos a cuestionar sus propios conocimientos sobre el tópico en cuestión. Esto construye el primer paso hacia la comprensión: remover las “viejas ideas” para construir las “nuevas” (Leymonié y Fiore, 2018, p. 87).

¿Cómo saben ellos que han comprendido?, es la tercera pregunta que plantea el modelo y corresponde al componente denominado “evaluación diagnóstica continua”. Leymonié y Fiore (2018, p. 25) mencionan que las evaluaciones que promueven la comprensión y que por lo tanto van más allá de un examen o prueba escrita u oral, brindan respuestas claras a los desempeños de los estudiantes. Las evaluaciones en este marco deben establecer claramente los criterios de evaluación y ofrecer una retroalimentación frecuente a los estudiantes que no esté orientada sólo a la calificación final de un producto¹¹. Esto significa, en primer lugar, que la evaluación no debe “cerrar capítulos”; debe, por el contrario, servir para orientar las acciones siguientes tendientes a cualificar ese mismo desempeño.

La retroalimentación implica entonces que los estudiantes puedan volver muchas veces sobre las mismas ideas y preguntas para desarrollarlas mejor (Jamarillo, R., 2002, p. 534). Se buscará que el estudiante participe activamente en la evaluación percibiendo la instancia de evaluación como una instancia de aprendizaje y no como una acción que califica o descalifica sus acciones. El docente interpretará evidencias del pensamiento de los estudiantes y utilizará esas evidencias para tomar decisiones respecto a la enseñanza (Leymonié y Fiore, 2018, p. 107).

¹¹ Leymonié y Fiore (2018, p. 107) introducen el concepto de “evaluación para aprender” que refiere a las variadas formas de evaluación que se realizan en el desarrollo de una secuencia de enseñanza, con la intencionalidad, no de calificar, sino de ayudar a los estudiantes en sus procesos metacognitivos a reconocer lo que saben, lo que no saben y cuán lejos están de alcanzar sus metas de comprensión.



Cuadro Nro. 1: Cuadro ilustrativo de los componentes de la EpC¹².

Así como podríamos decir que la formación en materia de Deporte ha llegado al ISEF para quedarse, también podríamos plantearnos que el tipo de formación en la actualidad depende no únicamente de su existencia sino de sus formas de discutirlo, problematizarlo y configurarlo. Es que el tipo particular de formación sobre el estudio del Deporte, tiene que ver –esencialmente- con cómo él sea comprendido por el sujeto que lo enseña/investigue. Claro está que la problemática de su enseñanza entrará en tensión con la problemática de sus tradiciones (Sarni y Noble, 2016). Desde los componentes conceptuales planteados en esta oportunidad se propone construir y relatar posteriormente una intervención que dé cuenta de la especificidad de la situación de

¹² Leymonié y Fiore, 2018, p. XXVI.

enseñanza; se trata que el deporte y cada una de las nuevas situaciones de práctica sean “integradas con sentido” (Gómez, 2009, p. 267) para el proyecto de cada estudiante.

f. Intervención en la unidad curricular Teoría y Práctica del Deporte.

La unidad curricular denominada Teoría y Práctica del Deporte corresponde al segundo semestre de la carrera de grado de la Licenciatura en Educación Física, cuenta con una carga horaria de 2,5 horas prácticas y 2,5 horas teóricas semanales. Las clases prácticas son de régimen de asistencia obligatoria mientras que las clases teóricas son de libre asistencia. Los teóricos son de carácter masivo, se subdivide la matrícula de estudiantes en dos teóricos de 150 cupos cada uno en donde los estudiantes pueden optar a cual asistir, los prácticos son 5 y tienen un cupo de 50 estudiantes. El curso tiene un espacio creado en la Plataforma EVA¹³ en donde se brindan los materiales bibliográficos, las presentaciones utilizadas (si es el caso) en las clases teóricas y diversos materiales de interés para los estudiantes. Este espacio virtual es un medio de comunicación fluido con los estudiantes por medio de diversos foros de discusión e intercambio, en él también se organiza entrega de tareas y evaluaciones online.

Los **tópicos generativos** del curso se organizan en dos módulos; el primer módulo se denomina “Deporte y Sociedad” donde lo esencial es cuestionarse cómo nos relacionamos con el deporte, y si siempre nos relacionamos de la misma forma considerando aspectos históricos, sociales y culturales. El segundo módulo corresponde al “Deporte y su enseñanza” en donde se plantea como hilo conductor la interrogante de cómo se configura, en sus sentidos y formas, el deporte en los diferentes escenarios donde se practica y cuáles son las tensiones existentes entre Deporte y Educación Física.

¹³ Plataforma de Entorno Virtual de Aprendizaje de la Universidad de la República.

Las **metas de comprensión** que se proponen son las siguientes:

- Comprender el deporte como objeto de conocimiento que se construye en lo histórico, social y cultural.
- Conocer, comprender y discutir las tensiones existentes entre las teorías y las prácticas de Deporte y de Educación Física.
- Aproximarse a las diferentes configuraciones que adquiere el deporte en torno a sus actuales ámbitos de enseñanza: escuela, club, comunidad.

Entre los desempeños pensados para cada uno de los módulos enunciados pueden observarse los diferentes niveles de complejidad identificados en el marco teórico y se organizaron de la siguiente forma:

- Desempeños preliminares (actividades de exploración del tópico)
- Desempeños de investigación guiada (los estudiantes desarrollan su comprensión sobre los aspectos fundamentales del tópico)
- Desempeños de síntesis (actividades más complejas y autónomas)

En el primer módulo el **desempeño preliminar** consistió en una actividad donde se colgaron de la pared diferentes hojas con enunciados, palabras o imágenes disparadoras de algunas de las temáticas vinculadas al tópico (fotos antiguas de personas realizando deporte, imágenes de mundiales del fútbol, publicidad de objetos en donde aparecen deportistas, imágenes de deportistas representados como héroes, noticias de episodios de violencia en espectáculos deportivos, vestimenta antigua y moderna para la realización de deporte, etc.); los estudiantes debían transitar por todas las hojas y escribir lo primero que se les viniera a su mente al ver la imagen. Una vez que todos los estudiantes realizaron sus comentarios e impresiones, algunos voluntariamente leían para todos lo que habían escrito. Esta tarea abrió el espacio para el intercambio y una primer aproximación al asociar y aplicar ideas y conceptos sobre el tópico. Contribuye también a evidenciar sobre qué temas se detienen o se ven más entusiasmados los estudiantes.

En el segundo módulo denominado “El deporte y su enseñanza”, se realizó un cuestionario y se presentó mediante la plataforma Kahoot. El

cuestionario fue diseñado con el fin de evidenciar conceptos previos sobre la polisemia del concepto Deporte e introducir a los estudiantes a revisar las diferentes prácticas de enseñanza que ellos han experimentado como usuarios en los diferentes escenarios dónde el deporte se práctica. En el mismo sentido descrito para el caso anterior, en cada pregunta se abrió espacio a discutir las discrepancias o coincidencias frente a las diferentes respuestas.

En lo que refiere a los **desempeños de investigación guiada**, en ambos módulos fueron actividades concretas presentadas bajo el formato de ficha de trabajo. Para el primer modulo se diseño una ficha de lectura con las siguientes consignas: *1. Realizar la lectura del texto de referencia y destacar dos ideas principales, 2. ¿Qué saberes tenían previo a la lectura en relación al tema? Y ¿Qué saberes/reflexiones incorporaron a partir de la lectura?* Las fichas de lectura se realizaron en grupos de 3 integrantes durante las clases prácticas. Se dividieron los textos de referencia y cada grupo realizó la reflexión de un texto diferente. Posteriormente las fichas se socializaron en la Plataforma Eva agrupadas por texto y se abrió un foro de intercambio entre estudiantes y docentes en donde debían participar compartiendo sus valoraciones en relación a las fichas, agregando o corrigiendo conceptos que allí aparecían.

Para el segundo modulo, el desempeño de investigación guiada consistió en la elaboración de fichas de planificación de clase. Su realización se propuso en grupos de 3 integrantes durante las clases prácticas; tenían como objetivo seleccionar una institución donde presentar una propuesta ficticia de enseñanza, describir la población con la que se trabajaría, seleccionar un contenido y planificar la secuencia de enseñanza presentando una clase. En esta primera fase sólo se pidió que realizaran la planificación situando a los estudiantes en su futuro rol como docente creando una situación de enseñanza del deporte en un contexto institucional particular y con una población determinada.

Esto se convierte en una oportunidad para que los estudiantes confronten todas sus vivencias previas relacionadas con el ámbito deportivo con los conocimientos nuevos abordados en el curso mediante el material bibliográfico de referencia. En un segundo momento, se realizó una actividad

lúdica de roles. El grupo que planificó la clase asumió el rol de docentes y debieron poner en marcha la clase con sus compañeros, quienes asumían el rol de alumnos. Si bien en esta actividad se ponen en juego aspectos actitudinales de los estudiantes, para muchos es la primera vez que se colocan en un rol de referencia frente a un grupo; el desafío era comprender como interactúan diversos factores a la hora de pensar la enseñanza del deporte, entre ellos la institución con su significación de lo que es el deporte al interior de la misma, la población y el concepto previo que trae de lo que es y lo que no es deporte. Esta actividad se realizó en dos oportunidades, la primera vez tal como se describió, en una segunda ocasión se le asignó previamente todas las características prefijadas; la institución, la población, la metodología a utilizar, etc.. De esta forma se coloca al estudiante ante una situación problema concreta dentro del ámbito profesional. En esta oportunidad se filmaron las puestas en escena, recurso que se utilizó luego en el desempeño de síntesis.

Con el fin de demostrar la comprensión que los estudiantes desarrollaron de los aspectos centrales de los tópicos, se diseñó un **desempeño de síntesis** para cada módulo; ambos consistieron en trabajos domiciliarios grupales de 3 integrantes donde debían crear y desarrollar una tarea que necesitaba del uso del material bibliográfico sugerido y repensar las clases prácticas realizadas. Como medio para recoger las producciones se solicitó la entrega en un documento por la Plataforma EVA. El sistema de puntuación de cada desempeño y la recolección de las evidencias del desempeño fue a través de una rúbrica previamente socializada con los estudiantes. Se seleccionó este recurso por el valor que aporta a la retroalimentación formativa; para su elaboración se utilizó como estrategia el “aislamiento de atributos”: “se presenta información que focaliza en ciertos atributos que hacen a las comprensiones esenciales necesarias para el desempeño eficaz” (Leymonié y Fiore, 2018, p. 131).

Para el primer módulo el desempeño de síntesis consistió en la elaboración de una producción escrita caracterizada por la construcción de un ensayo en torno a un tema de la actualidad, de interés para el grupo y vinculado a los tópicos del módulo "Deporte y Sociedad". Debía desarrollar un

punto de vista debidamente argumentado y apoyado en la bibliografía pertinente. La consigna enfatizó en que el grupo logre sintetizar conceptos vistos en el curso alrededor de una idea central de interés e interpretar dichos conceptos desde la el material bibliográfico y reflexiones personales, para ello se adjuntaron unas serie de preguntas guías:

- ¿Cuál es el elemento disparador de la actualidad? ¿Con qué conceptos y material bibliográfico se vincula y por qué?
- ¿En torno a qué tópico girará el ensayo?
- ¿Qué sabían antes del tema? ¿Qué saben ahora? ¿Qué conceptos les parecen interesante? ¿Por qué? ¿Qué discusiones se dieron en el grupo?

Para la elaboración de este desempeño se creó en la Plataforma Eva un espacio donde los estudiantes en dos fechas diferentes previas a la fecha final de entrega podían subir los avances y obtendrían una retroalimentación descriptiva (Leymonié y Fiore: 2018, p. 127) por parte de los docentes para continuar trabajando.

En el segundo modulo el desempeño de síntesis se construyó en dos etapas. Una primera etapa grupal que consistió en elaborar un análisis profundo de las fichas elaboradas por los mismos estudiantes en desempeños previos. Entre los diferentes grupos se intercambiaron las fichas de trabajo realizadas previamente y cada grupo debía realizar un análisis de las fichas elaboradas por otro grupo, la consigna apelaba al uso bibliográfico y al análisis de los conceptos centrales abordados en el modulo. Al igual que el caso anterior el instrumento para la valoración de los productos fue una rúbrica presentada previamente. Como segunda etapa se realizó una prueba individual en formato múltiple opción en donde a partir de videos de sus propias clases, debían responder una serie de preguntas y enunciados con gran carga conceptual y que buscan la integración de los contenidos del curso.

La **evaluación** del curso fue concebida desde el concepto de “evaluar para aprender” descrito anteriormente. Se realizó un seguimiento individual y

continúo del aprendizaje de los estudiantes elaborando una matriz donde se registró y sistematizó la retroalimentación de cada uno de los desempeños realizado por los estudiantes; el curso exige una calificación de exoneración de 8 o superior, una calificación de examen reglamentado de entre 5 y 7 y una calificación de examen libre de 4 o menos. Para llegar a estas calificaciones se asignó porcentualmente un valor a cada desempeño realizado por el estudiante.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

- **Objetivo general:** Categorizar cuáles son las percepciones de los estudiantes frente a los componentes del modelo de EpC desde la experiencia de la Unidad Curricular Teoría y Práctica del Deporte, diseñada desde dicho marco.
- **Objetivos específicos:** 1) Indagar en las relaciones se establecen entre dichas percepciones y variables objetivas como la formación previa, situación laboral y compromiso estudiantil. 2) Identificar posibles tendencias entre las percepciones de aprendizaje de los estudiantes y la variable objetiva del rendimiento académico.

A partir del desarrollo conceptual y el problema de investigación planteado surgen las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis 1:** El marco teórico de la EpC es una estrategia metodológica que se percibe por lo estudiantes como positiva para la enseñanza del deporte en la educación superior en el contexto de este estudio.
- **Hipótesis 2:** Factores como la formación previa, la situación laboral y el compromiso estudiantil inciden en la percepción subjetiva del aprendizaje.

METODOLOGÍA

a. Estrategias de investigación

El interés de la investigación no es sólo el conocimiento por el conocimiento sino comprender para transformar y generar un impacto en las prácticas de enseñanza del mundo actual, lo que supuso plantearse como objetivo principal el de mejorar la práctica de enseñanza. Se desarrolla en una institución de formación docente que, tal como se menciona en la introducción, en las últimas décadas muestra un movimiento institucional anclado en la preocupación por el desarrollo académico y se ha planteado como objetivo liberar la restricción al ingreso lo que significó comenzar a pensar la enseñanza para la masividad. Desde este lugar es que comienzo a mirar al interior de la estructura educativa y opto por valorar una forma de producción de conocimiento que fuera situada, colaborativa y más hermenéutica. La finalidad de la investigación responde a un diseño metodológico de investigación-acción de modelo mixto, encuadrado en un estudio de caso intrínseco (Stake, 2007) y que por los objetivos que se persiguen presenta un enfoque descriptivo.

Diversos autores que justifican los diseños mixtos en investigación educativa señalan que estos permiten enriquecer los datos cuantitativos incorporando datos como narraciones, verbalizaciones de los actores o imágenes, lo que permite aproximarse a las problemáticas centrales de la investigación favoreciendo la comprensión del objeto de estudio (Pereira Zulay, 2011). En referencia a la clasificación de modelo mixto, la investigación responde a una estrategia Tipo VIII, secuencial. En una primera etapa se abordó desde el marco cuantitativo y se fortaleció con una etapa siguiente de características cualitativas.

b. Descripción de la muestra

La muestra de este estudio se conforma por la población de estudiantes matriculados en el curso Teoría y Práctica del Deporte, año 2018, de la Licenciatura en Educación Física del Centro Universitario Regional del Este, interesados en participar de la investigación. Participaron del estudio un total de 116 estudiantes, la matrícula total del curso fue de 162 estudiantes, lo que significó la participación del 71,6 % del total de matriculación.

El enfoque de este apartado es cuantitativo de alcance exploratorio y descriptivo. Se realizó mediante una encuesta de ocho preguntas en donde se focalizó en la dimensión sociocultural, educativa y laboral del estudiante, datos que se consideran relevantes para caracterizar la muestra ya que se trata de estudiantes que se toman como nuevos ingresos al sistema universitario.

En relación al lugar dónde los estudiantes cursaron su bachillerato, el 62.9% lo cursó en liceos públicos; el 23.3% en la UTU y en menor cantidad, el 13.8% lo cursó en liceos privados. En relación a la orientación de bachillerato realizada por los estudiantes que conforman la población de la muestra, en su mayoría han cursado la opción humanística con un 37,1%, biológica un 27,6 % y deportiva el 22,4%. Estos datos adquieren significado ya que evidencian que la mayoría de los estudiantes vienen de áreas de estudio relacionadas con la carrera, no se encontraron estudiantes que provengan de una orientación científica por ejemplo. Un dato significativo a destacar es que el 88, 9% de los estudiantes que finalizaron sus estudios secundarios en UTU lo realizaron cursando el bachillerato deportivo, este dato resulta significativo ya que es una opción que vincula directamente el tránsito de educación media con el ingreso al ISEF. En relación a las diferentes opciones entre la educación pública y privada no se denotan diferencias significativas. Para el 79,3% de los estudiantes el acceso a la Licenciatura en Educación Física es su primera experiencia universitaria, el 20,6% declaró haber realizado otras carreras parcialmente con anterioridad.

En relación a la dimensión laboral, el 12.9% de los estudiantes trabaja más de 21 horas semanales, factor que puede incidir en el rendimiento y los aprendizajes. Se observa que del total de los estudiantes que no trabajan (87,1%), un 71,1% estudian entre 1 y 2 horas por día. Este valor disminuye a 11,3% entre los estudiantes que trabajan más de 21 horas semanales. Carrillo y Ríos (2013) realizan un estudio sobre el efecto del trabajo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, donde se evidencia que a partir de las percepciones de los estudiantes, el trabajo sobre todo en jornadas extensas, reduce el tiempo y la atención destinados a las actividades académicas. También los estudiantes perciben otros efectos como cansancio, desvelos y estrés. En el mismo estudio se presentan otras investigaciones (p.15) que plantean que las jornadas laborales parciales (menores de 20 horas por semana) parecieran tener un efecto positivo en el rendimiento escolar y una mejora en las actitudes hacia el aprendizaje, sobre todo en aquellos estudiantes que tienen trabajos vinculados a la carrera que estudian.

En relación a la dimensión de **actividades socioculturales**, el 72,4% de los estudiantes realizan en el día actividades vinculadas a la actividad física y deportiva; de este grupo manifiestan estudiar entre 1 y 2 horas diarias el 46,4% y el 39,3% manifiesta estudiar menos de 1 hora por día. Tanto por la situación laboral, como por la realización de actividades socioculturales se puede evidenciar que el promedio de estudio fuera de horario de clase de los estudiantes universitarios participantes de la muestra es en promedio de 1 a 2 horas diarias.

Hasta aquí se presentan algunos datos con el objetivo de elaborar un perfil inicial de los estudiantes que conforman la muestra, los datos aquí explorados se retomarán en el desarrollo de los resultados.

c. La recolección de datos

El primer instrumento de recolección de datos fue un cuestionario cuyas preguntas se realizaron a partir de cada uno de los indicadores que se plantean como núcleos centrales del marco teórico de la EpC. La utilización de un cuestionario se visualiza como una opción válida y alternativa a la limitante del paradigma cualitativo en cuanto al número de participantes con lo que se investiga. Mediante un cuestionario se puede llegar a una mayor cantidad de personas, en esta investigación se intentó alcanzar a un gran número de los estudiantes que cursaron la unidad curricular. Como el estudio busca ingresar a la subjetividad de cada estudiante se elaboró cada pregunta de forma rigurosa buscando dirigir a quien lo responda a un proceso de reflexión personal.

El cuestionario estuvo conformado por quince preguntas y dividido en cuatro secciones: una primera sección dirigida a la dinámica general y objetivos del curso; una segunda sección que enfatizó en los desempeños de comprensión seguida de la tercera parte en donde se indagó en las percepciones hacia el rol docente y los vínculos interpersonales durante el curso. Finalmente, la última parte estuvo dirigida a la evaluación del curso. Incluye además un apartado que brinda información al estudiante sobre los objetivos del mismo y en el que se avala la protección de su identidad.

Como segundo insumo de recolección de información se utilizó la documentación de actas del curso con las calificaciones de rendimiento de los estudiantes y los desempeños de comprensión realizados por los estudiantes con sus respectivas rúbricas¹⁴ que fueron diseñadas para evaluar los productos en diferentes instancias del curso; las mismas se diseñaron en el mismo sentido de la investigación y su análisis de acuerdo con ciertas variables significó un insumo importante para construir triangulaciones entre las diferentes fuentes de datos.

¹⁴ Ver Anexo nro. 2.

d. Breve reseña descriptiva del trabajo de campo

La investigación se desarrollo en 5 etapas. Una **primera** etapa se puede subdividir en dos momentos, primero se investigó y revisó bibliografía actualizada de referencia en relación a la EpC y al Deporte en tanto objeto de estudio puesto en marcha en la unidad curricular; en un segundo momento se diseñó y planificó el curso correspondiente a la unidad curricular Teoría y Práctica del Deporte de acuerdo a cada uno de los componentes de la EpC.

La **segunda** etapa corresponde a la implementación y desarrollo del curso planificado con los estudiantes de la generación 2018 del ISEF-CURE durante el semestre par del año 2018. Como **tercera** etapa y teniendo correspondencia en el tiempo con la anterior se comenzó a elaborar el cuestionario, se tomo en cuenta el soporte bibliográfico en relación a los núcleos centrales de la EpC así como los aportes de informantes calificados con quienes se consultó sobre la metodología a implementar. Con las sugerencias obtenidas se pasó a concretar cada una de las variables presentes en el cuestionario lo que favorecería la comprensión de las preguntas y facilitaría focalizar en la subjetividad del estudiante de forma más precisa¹⁵.

Una **cuarta** etapa fue la aplicación del cuestionario y la sistematización de documentos que actúan como datos objetivos en un posterior análisis. Para sistematizar la información del cuestionario se elaboró una base de datos en el programa estadístico PSPP.Ink dónde se codificaron cada una de las variables.

La **quinta** y última etapa fue el procesamiento de los datos en el programa estadístico PSPP.Ink y finalmente se pasó a la interpretación de estos hallazgos desde el enfoque cuantitativo. Para finalizar se fortaleció esta etapa con datos recogidos de corte cualitativo y se comenzó a elaborar este informe final.

¹⁵ El curso en el año 2017 se diseño por primera vez utilizándose la EpC como estrategia metodológica, al finalizar el mismo se diseño un cuestionario y se aplico a los estudiantes de ese momento. Estos insumos fueron utilizados como elementos de pre-test a la hora de comenzar esta investigación, una vez que se profundizó en la temática de la EpC y en aspectos metodológicos de investigación se realizaron todos los ajustes necesarios considerando también la nueva población de estudiantes.

e. Procedimientos para el análisis de datos

En el campo de la investigación educativa parece incipiente lo que se ha hecho al momento por comprender la complejidad de las prácticas educativas escolares desde la experiencia de los sujetos, “aunque actualmente comienza a reconocerse su importancia como aspecto crucial en procesos de cambio” (Pérez-Gomar, 2011). Vale reconocer que desde el inicio el enfoque de este estudio es de una investigación educativa y no de una investigación sobre educación, desde este lugar el análisis de los datos remite directamente a la práctica concreta y al marco teórico de referencia, no desde un lugar prescriptivo sino con énfasis en acompañar la práctica considerando como fuente válida de conocimiento la experiencia educativa de los sujetos.

El procedimiento para el análisis de datos se divide en tres etapas. Una **primera** etapa fue el análisis del cuestionario por medio de un análisis descriptivo de frecuencias utilizando el programa PSPP.Ink para cada una de las categorías establecidas como núcleos centrales de la EpC; posteriormente se realizó un análisis descriptivo de tablas cruzadas a fin de encontrar ciertas relaciones y tendencias entre dichas categorías y también nuevas, relacionadas con el estudio exploratorio realizado para caracterizar el perfil de la muestra.

Una **segunda** etapa fue el análisis de los desempeños de comprensión realizados por los estudiantes durante el curso, las evaluaciones y las calificaciones finales. Finalmente, como **tercer** etapa se triangularon los datos de nivel porcentual iniciales con estos últimos y se fortaleció el análisis con datos cualitativos como narrativas y resultados de desempeños de comprensión de los estudiantes, en este caso se atendió a respuestas significativas de los actores en torno al marco teórico de referencia.

El informe final surge de la interpretación del investigador de todas las fuentes reconociendo como consideración que todo lo que se pone en juego en la pregunta de investigación y posteriores elecciones metodológicas responde

a una historia personal, social y cultural de relación con el propio campo que se investiga.

RESULTADOS

Se planteo inicialmente que esta investigación no es de carácter prescriptiva, no persigue un “qué hacer” sino que indaga en lo que “es” y lo que sucede concretamente en una práctica de enseñanza; intenta rescatar las subjetividades a través de las percepciones de los estudiantes frente a una experiencia de enseñanza del deporte en la educación superior. Los resultados subjetivos se presentaran respetando los aspectos centrales del marco teórico de la EpC seleccionados para valorar y desde los cuales se elaboró el instrumento de recolección de datos; los resultados objetivos se describirán de acuerdo a los datos cuantitativos recogidos para cada una de las dimensiones.

La satisfacción del estudiante es definida como la evaluación favorable de resultados y experiencias educativas (Herrera, Souza, Fortunato; 2018, p. 76), en este sentido los resultados se presentaran en dos dimensiones: una referida a la satisfacción positiva y una referida a aspectos negativos, de insatisfacción. La relevancia que adquiere la satisfacción del estudiante sobre su experiencia educativa puede conllevar a mejores resultados de aprendizaje, esta premisa sustenta la importancia de considerar las percepciones de los estudiantes como información relevante y datos primarios. En esta sección se pondere mostrar los resultados obtenidos de forma simplificada e informativa para el alcance de este estudio, se complementan con los datos descriptos en la muestra que serán utilizados para establecer las relaciones ampliadas y pertinentes en la discusión. Se exponen en el siguiente cuadro:

Aspectos centrales valorados	Dimensión positiva de satisfacción	Dimensión negativa, aspectos considerados de insatisfacción.
<i>Valoración de la experiencia como significativa para la formación profesional.</i>	65,5% de los estudiantes reconocieron que la experiencia tuvo significado para su formación profesional.	12 % de los estudiantes encontraron dificultades comprender y encontrar relación entre los contenidos del curso y cómo estos podrían favorecer su formación profesional.
<i>Metas de comprensión</i>	96,5% de los estudiantes plantearon que tener presente las metas de comprensión favoreció la motivación y el seguimiento del curso.	3,5% de los estudiantes no considera que tener presente este aspecto favoreció la motivación y el seguimiento del curso.
<i>Desempeños de comprensión</i>	71,5% de los estudiantes plantearon que debieron aplicar los conocimientos nuevos con significado ante situaciones reales.	6.9% de los estudiantes percibió que debió sólo memorizar conocimientos
	98, 2% de los estudiantes plantearon que los desempeños facilitaron su aprendizaje	
<i>Desempeños de comprensión: Proyectos finales de síntesis</i>	En los proyectos finales de síntesis realizados se obtuvo un promedio de calificación de 10, lo que corresponde a un criterio de "muy bueno" en la rúbrica de evaluación.	El aspecto menos valorado fue en relación a los aspectos formales de redacción y presentación de los trabajos.
<i>Evaluación y retroalimentación</i>	50% de los estudiantes manifestaron que las evaluaciones intentaban recoger evidencias de los procesos y resultados que cada uno venía siguiendo.	12,9% de los estudiantes destacó que estaban dirigidas a calificar con una nota los procesos de aprendizaje.
	43,9% destacó que la forma en que fueron	

	planteadas les permitió re direccionar sus esfuerzos y hacer visible lo que comprendían y lo que no	
<i>Participación activa del estudiante</i>	70,6% de los estudiantes consideraron que participaron activamente realizando las tareas e intentando comprender los conocimientos nuevos aunque también plantean que no lograron acompañar el curso con la lectura de la totalidad del material bibliográfico sugerido.	Un 15,5% reconoce una participación parcialmente activa reconociendo que el seguimiento fue realizado fundamentalmente a partir de conocimientos previos y del sentido común pero no logro profundizar en la mayoría de las lecturas sugeridas.
<i>Rol docente</i>	56,9% de los estudiantes identifico que el rol docente frente al conocimiento fue de facilitador y orientador.	Un 37% representa el número de estudiantes que destacó al docente como sólo trasmisor de los saberes.
<i>Aprendizaje colaborativo</i>	73,2% de los estudiantes manifiestan que se ha favorecido la relación entre compañeros y eso ha favorecido el aprendizaje colaborativo.	No surgen evidencias que expliciten negatividad en este punto. .
<i>Rendimiento</i>	77,5% de los estudiantes aprobaron el curso	22,4% no aprobaron el curso.

Cuadro Nro. 2: Valoraciones de los estudiantes frente a los componentes valorados de la experiencia.

DISCUSIÓN

Se presentará la discusión de los resultados en dos capítulos. El primero atendiendo al objetivo general de la investigación: *categorizar cuáles son las percepciones de los estudiantes frente a los componentes del modelo de EpC desde la experiencia de la Unidad Curricular Teoría y Práctica del Deporte*, diseñada desde dicho marco. El segundo capítulo responderá a los objetivos específicos: *1) Indagar en las relaciones se establecen entre dichas percepciones y variables objetivas como la formación previa, situación laboral y compromiso estudiantil. 2) Identificar posibles tendencias entre las percepciones de aprendizaje de los estudiantes y la variable objetiva del rendimiento académico.*

Capítulo I: Valoración de los aspectos centrales de la EpC.

La información recogida con el instrumento del cuestionario ha facilitado la producción de resultados de carácter cuantitativo relacionada con la valoración de los estudiantes sobre cada uno de los componentes así como la apreciación global de la experiencia en su conjunto.

En una primera aproximación a la valoración global de la experiencia se puede observar que el 65,5% de los estudiantes manifiestan reconocer que el curso les permitió pensar, actuar y volver a pensar sobre los contenidos enseñados y que tuvo significado para su formación profesional. Sin embargo, el 12 % manifestaron haber encontrado algunas dificultades para comprender y encontrar relación entre los contenidos del curso y cómo estos podrían favorecer su formación profesional.

Observando la evaluación de los desempeños de síntesis se puede considerar que las mayores dificultades se presentaron en la escasa utilización del material bibliográfico sugerido y la posibilidad de establecer relaciones entre las fuentes más allá de la repetición de los conceptos (29% de los trabajos realizados obtuvo esta retroalimentación). Los estudiantes lograron plantear

una idea personal sobre la temática en cuestión en los desempeños pero no desarrollar una conclusión argumentada en conocimientos previos y conocimientos incorporados a partir de las fuentes (58,3% de los trabajos realizados obtuvo esta retroalimentación). En relación al 12% de estudiantes que manifestaron encontrar dificultades, si bien no se puede establecer una correlación directa, es importante destacar por la tendencia similar que se evidencia en los niveles porcentuales y considerando las debilidades encontradas en los desempeños de síntesis, que el 15,5% de los estudiantes reconoce una participación parcialmente activa reconociendo que el seguimiento fue realizado fundamentalmente a partir de conocimientos previos y del sentido común pero no logró profundizar en la mayoría de las lecturas sugeridas

Los **tópicos generativos** tal como se menciona en el marco teórico se refieren a las preguntas esenciales de la disciplina o unidad curricular, aquellas ideas centrales que establecen múltiples relaciones entre los temas y la vida de los estudiantes. Al finalizar el curso, se les planteo a los estudiantes el ejercicio de pensar un titular para el curso tal como si fuera a promocionarse en un diario, que evidenciará lo esencial que ellos pudieron captar del curso. Todas las respuestas de los estudiantes se podrían dividir en dos categorías: (1) aquellas que centraron el tópico en los contenidos del curso, el deporte como objeto de conocimiento que se construye en lo histórico, social y cultural estudiando desde el propio campo de intervención donde la práctica se establece; y (2) una segunda categoría que surge es la relacionada a la vivencia que cada estudiante experimento en el curso, este grupo ponderó como esencial aspectos didácticos del curso más allá de su contenido. En ambas categorías, a pesar de que el tópico fue presentado al comienzo del curso y reelaborado con los estudiantes posteriormente, hacia el final del curso los estudiantes demuestran que comprendieron el sentido del curso desde lo saberes que se pusieron en juego y también desde los aspectos didácticos y metodológicos seleccionados para su experiencia. Ejemplos de estas respuestas se muestran en el siguiente cuadro:

Ejemplos de respuesta que conforman la Categoría 1	Ejemplos de respuesta que conforman la Categoría 2
<p><i>“Lo interno de la teoría y práctica del deporte”</i></p> <p><i>“Lógica interna del deporte, de las líneas para afuera”</i></p> <p><i>“Teorías del saber deportivo”</i></p> <p><i>“La impresionante dimensión que tomo el deporte en los últimos años en todas las sociedades del mundo”</i></p> <p><i>“Teorías del deporte: sociedad y enseñanza”.</i></p> <p><i>“¿Realmente conoces el deporte uruguayo?”</i></p>	<p><i>“Aprender haciendo”</i></p> <p><i>“Demostración de la teoría en la práctica”</i></p> <p><i>“Teoría y Práctica del deporte: un curso que te hará pensar!”</i></p> <p><i>“Estudia de forma divertida y dinámica”</i></p> <p><i>“El deporte desde otra perspectiva”</i></p> <p><i>“Comprender el deporte desde sus aspectos teóricos”</i></p>

Cuadro Nro. 3: Ejemplos de respuestas en la dimensión “tópico generativo”.

En relación directa con lo anterior, para los estudiantes tener presente las **metas de comprensión** que actúan como hilos conductores del curso significó un aspecto de motivación y facilitador para el seguimiento del curso; el 96,55% de los estudiantes mostraron estar de acuerdo con esta afirmación en sus respuestas. Se esperaba que a partir de los contenidos propuestos los estudiantes pudiesen:

- Comprender el deporte como objeto de conocimiento que se construye en lo histórico, social y cultural.
- Conocer, comprender y discutir las tensiones existentes entre las teorías y las prácticas de Deporte y de Educación Física.
- Aproximarse a las diferentes configuraciones que adquiere el deporte en torno a sus actuales ámbitos de enseñanza: escuela, club, comunidad.

Especial atención se prestó al diseño de los **desempeños de comprensión** y a la valoración de éstos por los estudiantes. Stone Wiske

(Leymonié y Fiore 2018, p. 42) desarrolla tres categorías progresivas de desempeños. Considerando este aporte se pensaron y organizaron los desempeños con diferentes niveles de complejidad que permitiesen acceder de los niveles de comprensión más simple a los más complejos:

- *Desempeños de exploración (preliminares)*: se realizaron actividades con dinámicas grupales y lúdicas que posibilitaron recuperar las ideas previas de los estudiantes aproximándose a los tópicos generativos y metas de comprensión establecidas.
- *Desempeños de investigación*: se propusieron elaboración de fichas de lectura, tarea de recuperación de clase práctica, planificación de clase según un contenido dado, planificación y desarrollo de clase según un estilo de enseñanza dado (Grupales).
- *Proyectos finales de síntesis*: Elaboración de un ensayo (Grupal).
- Actividad propuesta por formulario GoogleForms de análisis recuperado de videos de sus propias clases dictadas (Individual).

La valoración de los estudiantes viene medida por sus respuestas en relación a los siguientes aspectos de los desempeños:

- a) *Aplicación de los conocimientos nuevos con significado ante situaciones reales*: los estudiantes que expresan haber comprendido y utilizado los saberes aprendidos en el curso para la realización de las tareas representan el 71,5%. A la vez plantean que debían seleccionar la información para cada tarea particular por lo que se aproxima a un aspecto clave de la EpC, lograr que los estudiantes reconozcan que tienen un saber disponible para utilizar.
- b) *Memorización de conocimientos*: 6,9% representa el total de estudiantes que consideraron que para desarrollar las tareas planteadas requirieron únicamente memorizar conocimiento o el material bibliográfico presentado.
- c) *Facilitadores de aprendizajes durante el curso*: el 98, 2% de los estudiantes plantearon que las tareas realizadas como desempeños de comprensión facilitaron su aprendizaje. De este total un 62,2% de los

estudiantes plantearon como aspectos mejores valorados que los desempeños de comprensión facilitaron su aprendizaje en el sentido que debían aplicar los conocimientos a situaciones reales y nuevas; un 47,3% de los estudiantes consideró que los desempeños les requerían justificar y argumentar el uso del conocimiento; por último un 45,6% de los estudiantes plantearon que los desempeños facilitaron su aprendizaje porque provocó hacer visible su pensamiento y darse cuenta de lo que comprendieron. Un porcentaje menor de los estudiantes plantearon que los desempeños provocaron explicar lo aprendido y cuestionar concepciones previas y del sentido común (29,8%).

Pensar una situación de enseñanza desde el modelo de la EpC implica una resignificación de la figura del estudiante y también del docente; se revaloriza la idea de enseñar a aprender favoreciendo toda actitud crítica e investigadora, los impactos en las prácticas concretas sólo se producirán en la medida que los docentes se permiten repensar su trabajo diario desde su rol y desde cómo se establecen y posibilitan los vínculos interpersonales en sus clases. En este estudio se evidencia un alto nivel de acuerdo de los estudiantes con que percibieron un docente orientador, el 56,9% identificó que el **rol docente** frente al conocimiento fue de facilitador a orientarlos a buscar y comprender los conocimientos nuevos; y un 50,8% determinó que el docente los orientó a articular sus conocimientos previos con los nuevos que se pusieron en juego durante el curso. Un 37% representa el número de estudiantes que también identificó al docente como transmisor de los saberes nuevos que planteaba el curso.

En relación a como se establecieron los **vínculos interpersonales** durante el curso y qué características percibían como más visibles los estudiantes, los tres aspectos mejor valorados fueron los siguientes: el 73,2% manifestó que se ha favorecido la relación entre compañeros y eso ha favorecido el aprendizaje colaborativo; un 56% plantea que se ha generado un clima de clase agradable lo que se percibe como un aspecto que favoreció el

desarrollo del curso¹⁶, y finalmente un 43,9% de los estudiantes plantea considerar como importante que el vínculo con el docente ha sido fluido y de confianza. Los aspectos menos valorados pero con un porcentaje que considera revisión refieren a si el curso tuvo instancias favorables para el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la expresión, el respeto, la participación y autonomía: el 29,3% de los estudiantes estuvo de acuerdo con esta afirmación; el otro aspecto fue si sus opiniones fueron tenidas en cuenta y sólo un 20,6% de los estudiantes valoraron que así fue. Esta valoración se realizó por medio de la pregunta número diez del cuestionario en donde los estudiantes tenían la posibilidad de indicar como máximo las tres opciones que deseaban ponderar. Una debilidad del cuestionario se encontró al analizar las respuestas, los estudiantes no tenían espacio en el mismo para argumentar su elección, sobre todo en los aspectos menos valorados, por lo que no se generaron evidencias que puedan explicar estos datos en el estudio. Puede resultar al menos interesante, considerar que el valor del 20,6% de los estudiantes que consideraron que sus opiniones no se tuvieron en cuenta, es similar al porcentaje de estudiantes que no aprobaron al curso, 22,41%; y al 16,38% de estudiantes que mostraron tener un bajo compromiso con el estudio y el curso.

Como se menciona en el marco teórico, el rol del estudiante también pretende cambiar si se piensa en una propuesta pedagógica desde el modelo de la EpC. Se necesita romper con el oficio de estudiante que muchos jóvenes adquieren para cumplir con lo que el docente pretende, el desafío es generar en **los estudiantes** su compromiso por comprender los temas enseñados desde un lugar activo y crítico. Ante la solicitud de que los estudiantes valoricen su participación durante el curso, un 70,6% consideraron que participaron activamente realizando las tareas e intentando comprender los conocimientos nuevos aunque también plantean que no lograron acompañar el curso con la

¹⁶ Este dato se corresponde con un estudio realizado por docentes de Facultad de Ciencias en un curso de Paleontología A también diseñado desde el marco teórico de la EpC (Leymoní y Fiore, 2018, p. 54), muestran que de los aspectos más destacados por los estudiantes sobre la experiencia ha sido una valoración positiva hacia el clima generado durante las clases, la importancia de la reflexión y del sentido crítico.

lectura de la totalidad del material bibliográfico sugerido. Un 15,5% reconoce una participación parcialmente activa reconociendo que el seguimiento fue realizado fundamentalmente a partir de conocimientos previos y del sentido común pero no logró profundizar en la mayoría de las lecturas sugeridas. En el extremo opuesto el 14,6% de estudiantes manifestó participar del curso activamente realizando las tareas y lecturas e intentando incorporar, comprender y articular los conocimientos nuevos con sus ideas previas.

Existe una tendencia similar significativa entre estos valores y los que se obtuvieron de la valoración global de la experiencia donde el 65,5% tuvieron una visión positiva de su experiencia y valiosa para su formación profesional, y un 12% manifestaron haberse encontrado con dificultades para encontrar relaciones entre los contenidos del curso y cómo estos podrían enriquecer su formación profesional; los valores son similares si se consideran los estudiantes que expresaron su rol como activo y comprometidos con su aprendizaje (70,6%) y aquellos que plantearon una participación parcialmente activa o escasa (15,5%). Esta tendencia similar parece confirmar lo afirmado por autores como Abrantes y otros (Vallet-Bellmunt et al., 2017, p. 284) quienes plantean que cuando los estudiantes perciben que su aprendizaje es relevante muestran más interés por un curso.

Por último, la dimensión que se propuso valorar fue el cuarto núcleo central del modelo de EpC; **la evaluación**. Se intentó recoger información en relación a dos indicadores: cuál fue la percepción de los estudiantes sobre el proceso evaluador en general por un lado, y la valoración en relación a la utilización de las rúbricas como parte de dicho proceso por otro. La valoración general del proceso evaluador hace referencia al concepto mencionado por Leymoníe y Fiore (2018, p. 106) de “evaluación para aprender”; representa a los diferentes dispositivos que se realizan para evaluar durante todo el periodo del curso, no con el objetivo de calificar sino de ayudar a los estudiantes a que identifiquen lo que saben, lo que comprenden y lo que no. El estudio de las respuestas de los estudiantes en relación a este aspecto muestra un alto nivel de acuerdo pero diferenciados en los aspectos que resaltan; un 50% de los estudiantes manifiestan que las evaluaciones intentaban recoger evidencias de

los procesos y resultados que cada uno venía siguiendo; un 45,6% valoraron que tenían un propósito claro y definido con un producto a elaborar; un 43,9% destacó que la forma en que fueron planteadas les permitió redireccionar sus esfuerzos y hacer visible lo que comprendían y lo que no. Finalmente un 12,9% destacó que estaban dirigidas a calificar con una nota los procesos de aprendizaje que los estudiantes venían realizando.

En el marco de la EpC la evaluación significa un elemento clave para brindar oportunidades de comprensión; el objetivo final es que los estudiantes puedan redireccionar y potenciar los esfuerzos de aprendizaje, y que materialicen su aprendizaje en relación a los tópicos y metas planteadas. Esta idea plantea la necesidad de brindar al estudiante información sobre cuál es su distancia (de lejanía o cercanía) en relación al desempeño esperado; se debe brindar una “retroalimentación formativa” (Leymonié y Fiore, 2018, p. 124) con elementos para que el estudiante, durante todo el proceso y no sólo al final, y que pueda identificar cuál es el desempeño final deseable. Para operacionalizar este aspecto durante el curso se utilizó como herramienta las **rúbricas** en donde se plasmó con enunciados claros, precisos y eficaces las características que cada uno de los desempeños debía considerar o qué se esperaba que el estudiante fuera capaz de hacer o saber para la realización del mismo.

Gallego y Raposo-Rivas (2014) plantean que las rúbricas aparecen en el marco de las metodologías activas en la educación superior como un instrumento destacado para la evaluación formativa. Consideran algunos supuestos esenciales que luego verifican en su trabajo de investigación y comparten con otros autores y experiencias:

- Su adecuación a la participación del estudiante.
- Su consideración como instrumento de interpretación de los resultados de la evaluación, orientada al aprendizaje.
- La satisfacción expresada por su utilización.
- Su coherencia en la puntuación privilegiando la transparencia y claridad.

- Hacen explícitas las expectativas y criterios lo que parece tener potencial para promover el aprendizaje.

En correspondencia con lo anterior, en los resultados de esta investigación es destacable el altísimo porcentaje de estudiantes que reconoce como positiva la experiencia de utilizar esta herramienta en el proceso de evaluación. Los aspectos mejor valorados fueron la consideración de que las rúbricas les muestran cómo van a ser evaluados (94,8% de estudiantes), la percepción de que se plantea una evaluación más objetiva (97,4% de estudiantes). También afirman que les permitió tener una retroalimentación sobre el desarrollo del trabajo realizado (95,6% de estudiantes) y finalmente se destacó que permitían conocer lo que se esperaba y las cualidades que los trabajos debían tener (97,4% de estudiantes).

El análisis de la información recopilada por el instrumento del cuestionario permitió comprobar que la experiencia del curso diseñado desde el marco teórico de la EpC, ha sido considerada por los estudiantes, como interesante y facilitadora para sus aprendizajes. Los estudiantes afirman que la experiencia les permitió una participación activa en su proceso de aprendizaje, el cuál consideraron valioso para su formación profesional; destacaron además un rol docente orientador y articulador de los conocimientos nuevos con los previos de cada uno y la aplicación de los nuevos saberes a situaciones reales y nuevas. Por último, es interesante la valoración realizada por los estudiantes considerando la estrategia utilizada como facilitadora del aprendizaje colaborativo y del desarrollo de vínculos interpersonales.

Capítulo II: Posibles tendencias entre las percepciones de aprendizaje de los estudiantes y la variable objetiva de rendimiento académico, formación previa, situación laboral y compromiso estudiantil.

Al comienzo del trabajo se mencionó la relevancia que adquiere la satisfacción del estudiante sobre su experiencia educativa; una valoración positiva de los estudiantes sobre su experiencia puede conllevar a mejores

resultados de aprendizaje en términos de **rendimiento académico**. Autores como De la Fuente Arias, et. Al. (2010) investigaron la relación existente entre la percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y el rendimiento académico en diferentes contextos de la educación superior. En sus conclusiones confirman que el nivel de rendimiento del estudiante aparece como interdependiente con la percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje; los estudiantes con alto rendimiento tienen una mejor percepción de los procesos, especialmente del aprendizaje. Como dato interesante concluyen además que los estudiantes con mayor rendimiento valoran mejor una propuesta de enseñanza autónoma; y a la inversa los estudiantes con menor rendimiento privilegian una propuesta más regulada externamente.

Esta investigación presenta limitaciones para un análisis estadístico de correlación de este tipo ya que los cuestionarios se realizaron de forma anónima; sin embargo puede observarse una tendencia similar entre los niveles porcentuales de estudiantes que lograron un nivel de rendimiento de aprobación del curso (78,1%) y el conjunto de estudiantes que conforman la dimensión positiva de la valoración global de la experiencia (65,5%). Del total de estudiantes (94,8%) que valoraron la experiencia como valiosa para su desarrollo profesional y manifestaron comprender los contenidos del curso, el 96,6% lograron un rendimiento de aprobación del curso. Sin embargo, según el nivel de significancia no hay asociación entre ambas variables, por lo tanto no se pudo rechazar la hipótesis nula de independencia estadística.

En la misma línea, Vallet-Bellmunt et. Al. (2017) afirman que la percepción que tenga el estudiante de la intensidad de su aprendizaje en forma colaborativa tiene un efecto positivo en su resultado subjetivo de aprendizaje, y éste a su vez presenta un efecto positivo en su resultado objetivo de aprendizaje” (pp. 289-290). En esta investigación se corrobora tal afirmación ya que del total de estudiantes que ponderaron como valioso el aprendizaje colaborativo durante el curso (73,28%), el 82,3% obtuvieron un resultado objetivo de aprobación del curso, con un nivel de asociación estadística significativa de 0,04. En este caso se puede rechazar la hipótesis nula de independencia estadística, a un nivel de confianza del 95% tal como se

evidencia en el siguiente cuadro (Nro. 4). Resulta de interés esta información ya que facilitar el aprendizaje colaborativo fue uno de los aspectos mejor valorados de la experiencia y uno de los aspectos centrales del marco teórico de la EpC.

Aprendizaje colaborativo * Rendimiento [recuento, fila %, columna %, total %].

Aprendizaje colaborativo	Rendimiento		Total
	No aprobado	Aprobado	
0	11,00	20,00	31,00
	35,48%	64,52%	100,00%
	42,31%	22,22%	26,72%
	9,48%	17,24%	26,72%
1	15,00	70,00	85,00
	17,65%	82,35%	100,00%
	57,69%	77,78%	73,28%
	12,93%	60,34%	73,28%
Total	26,00	90,00	116,00
	22,41%	77,59%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
	22,41%	77,59%	100,00%

Pruebas Chi-cuadrado.

Estadístico	Valor	df	Sig. Asint. (2-colas)	Sig. Exact.(2-tailed)	Sig. Exact.(1-tailed)
Chi-cuadrado de Pearson	4,16	1	,041		
Razón de Semejanza	3,90	1	,048		
Prueba exacta de Fisher				,048	,040
Corrección de continuidad	3,19	1	,074		
Asociación Lineal-by-Lineal	4,12	1	,042		
N de casos válidos	116				

Cuadro Nro. 4: Relación entre los estudiantes que ponderaron como valioso el aprendizaje colaborativo durante el curso y el rendimiento académico.

En relación a la **formación previa** de los estudiantes, el 76,7% realizó el nivel de bachillerato en educación secundaria (liceos públicos o privados) mientras que el 23,2% realizó el bachillerato en educación técnico profesional (UTU). Los estudiantes provienen de bachilleratos mayoritariamente de orientación biológica (37,0%), seguido de la orientación humanística (27,5%) y finalmente la orientación deportiva (22,4%). Un dato interesante surge al estudiar la relación que se establece entre el lugar dónde los estudiantes cursaron el bachillerato y qué orientación realizaron, con la percepción del compromiso hacia el aprendizaje y la participación activa que cada estudiante declaró tener durante el curso. Se encontró que los estudiantes que realizaron su bachillerato en la UTU y en la orientación deportes son lo que se manifiestan como más comprometidos con su aprendizaje; el 92,5% de los estudiantes que

tuvieron esa formación previa declaró tener una participación activa durante el curso, siendo el valor porcentual más alto de todas las variables.

No se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la formación previa y el resultado subjetivo de valoración de la experiencia, tampoco con el resultado objetivo del rendimiento académico. Esto último se debe fundamentalmente a la limitación que se presentó al realizar los cuestionarios de forma anónima no pudiendo relacionar directamente el rendimiento académico de un estudiante con su valoración de la experiencia.

La misma condición se presentó en la variable relacionada a la **situación laboral** del estudiante, no se logró encontrar una asociación significativa con la variable de rendimiento académico. Se alcanzó a realizar una relación con la valoración global de la experiencia y se evidencia que la valoración positiva de la misma es independiente a la situación laboral del estudiante. Hubo coincidencia de altos niveles porcentuales de satisfacción con la experiencia entre estudiantes que trabajaban más de 21 horas, los que trabajaban menos de esa cantidad e incluso entre los estudiantes que no trabajaban.

Anteriormente se planteaba bibliografía antecedente¹⁷ que aborda la relación entre la situación laboral del estudiante y su rendimiento académico. En este sentido, como aproximación se pudo relacionar la variable situación laboral del estudiante con el tiempo destinado al estudio fuera del horario de clase; entre los estudiantes que trabajan más de 21 horas semanales el 5% declaró estudiar menos de 1 hora por día, mientras que el 40% declaró estudiar entre 1 y 2 horas por día independientemente si es o no para la unidad curricular de este estudio. La relación de estos valores se invierte en los estudiantes que no trabajan, asciende a 49,3% los estudiantes que estudian entre 1 y 2 horas por día y disminuye a 38,9% los estudiantes que estudian menos de una hora. Según estas diferencias observables la situación laboral del estudiante, cuando se trata de jornadas largas de trabajo, provocaría la disminución del tiempo destinado a estudio fuera del horario de clase tal como

¹⁷ Carrillo y Ríos (2013)

mencionan Carrillo y Ríos (2013) en un estudio sobre el efecto del trabajo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, donde evidencian que a partir de las percepciones de los estudiantes, el trabajo sobre todo en jornadas extensas, reduce el tiempo y la atención destinados a las actividades académicas.

Otros datos que arrojan los antecedentes en esta temática es que cuando la situación laboral del estudiante son jornadas parciales (menores a 20 horas semanales) el trabajo tiene una incidencia positiva en el rendimiento académico y mejora las actitudes hacia el aprendizaje (Carrillo y Ríos, 2013). Para experimentar esta afirmación se relacionó la variable horas de trabajo diario con el compromiso hacia el aprendizaje declarado por el estudiante; se observó que del total de los estudiantes que trabajan el 93,3% se declaró con mayor compromiso hacia los aprendizajes y una participación activa en el curso; en tanto del total de los estudiantes que no trabajan este valor desciende a 83,1%. Si bien la relación es estadísticamente débil se puede observar cierta tendencia a corroborar la afirmación previa, aquellos estudiantes que trabajan perciben tener mejores actitudes hacia el aprendizaje, no se afirma con esto que la situación laboral sea una variable de presagio para la actitud hacia el aprendizaje ni el rendimiento académico, no se generaron evidencias en este estudio que posibilite tal aseveración.

Una última dimensión estudiada es la relacionada al **compromiso estudiantil**. Pineda-Báez et. Al. (2014) plantea que el compromiso estudiantil se relaciona con el tiempo y dedicación que los estudiantes invierten en estudio y en la realización de actividades fuera y dentro del aula (p. 3). El ingreso a la universidad les presenta a los estudiantes muchos desafíos que no todos logran sobrellevar con éxito: el aumento de exigencia, la masividad y la mayor autonomía son algunos ejemplos. Siendo un 79,3% el porcentaje que representa a los estudiantes de la muestra que ingresan por primera vez a la universidad, éstos son factores que pueden incidir en el nivel de compromiso que el estudiante desarrolló con su aprendizaje durante el curso. Considerando esta aclaración, en esta investigación se operacionalizó la dimensión relacionada al compromiso estudiantil desde tres indicadores: el tiempo

destinado al estudio extracurricular, la participación activa durante el curso y la realización de los desempeños de comprensión; finalmente se toma en cuenta pero no desde un análisis de correlación el rendimiento académico.

En la misma línea, Gargallo et. Al. (2007) en un estudio realizado con estudiantes universitarios en España afirma que la actitud que mantienen los estudiantes hacia el aprendizaje puede ser una de las variables más influyentes en los resultados académicos; actitudes como la satisfacción por aprender, dedicación al estudio para aprender y tener una postura crítica frente a los contenidos se asocian a un buen rendimiento. El alcance que tiene esta investigación en relación a la temática es de evidenciar una tendencia a mantener similares niveles porcentuales en los diferentes indicadores que en estudios antecedentes sí se pudieron confirmar con estudios correlacionales. Si se toma con un índice de tendencia positiva los valores que coinciden en superar el 50% de la muestra, las siguientes variables evidencian una tendencia de este tipo tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Rendimiento		Hs. de estudio/día		Participación activa/Compromiso		Valoración global de la experiencia	
Aprobado	No Aprobado	Más de 1 hs.	Menos de 1 hs.	Alto	Bajo	Alto	Bajo
77,59%	22,41%	58,62%	41,38%	83,62%	16,38%	94,83%	5,17%

Cuadro Nro. 5: Tendencias en la dimensión "Compromiso estudiantil".

El valor con mayor diferencia porcentual en la tendencia es 58,6% que representa a los estudiantes que estudian más de una hora por día; este valor puede estar afectado por otros factores como la situación laboral del estudiante, el 33,6% trabaja; y el tiempo que dedican a realizar otras actividades personales. El 72,4% de los estudiantes planteó realizar actividades diarias vinculadas a la actividad física y deportiva; en porcentajes

menores también declararon realizar actividades vinculadas al arte y la cultura, informática e idiomas.

CONCLUSIONES

Si bien existen diversas variables que pueden incidir en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, tanto subjetivos como objetivos, este estudio permite comprobar que la experiencia del curso diseñado desde el marco teórico de la EpC ha sido considerada por los estudiantes, como positiva e interesante, facilitadora para sus aprendizajes. Los estudiantes afirman que la experiencia les permitió una participación activa en su proceso de aprendizaje, el cuál consideraron valioso para su formación profesional; destacaron además un rol docente como orientador y articulador de los conocimientos nuevos con los previos de cada uno y la aplicación de los nuevos saberes a situaciones reales y nuevas. Apreciaron la utilización de las rúbricas como un instrumento que permitía la retroalimentación y actuaba de guía para saber que se esperaba en cada desempeño, lo que corrobora la importancia que tiene pensar estrategias de evaluación formativa para que la misma esté a favor de los aprendizajes y no de la mera calificación. Por último, es interesante la valoración realizada por los estudiantes considerando la estrategia utilizada como facilitadora del aprendizaje colaborativo y del desarrollo de vínculos interpersonales.

La EpC es un marco referencial dentro de las metodologías de aprendizaje activo definido como aquel que ayuda al estudiante a “aprender a aprender”, suscitando un compromiso basado en el interés y la exploración. (Vallet-Bellmunt at. Al., 2017, p. 283). El conocimiento facilitado en esta investigación puede ser interesante para conocer algunas tendencias que hacen pensar en aspectos a tener en cuenta para fortalecer las experiencias que se brindan al estudiante universitario en general, y al estudiante de la Licenciatura en Educación Física en particular por ser un campo poco explorado en estos términos. La importancia de despertar el interés por

aprender y de desarrollar buenas actitudes hacia el aprendizaje en la educación superior también debería de ser pensado por los docentes a la hora de poner en marcha acciones educativas.

Como hallazgo se resalta que los estudiantes que realizaron su bachillerato en la UTU y en la orientación deportes son lo que se manifiestan como más comprometidos con su aprendizaje; el 92,59% de los estudiantes que tuvieron esa formación previa declaró tener una participación activa durante el curso, siendo el valor porcentual más alto de todas las variables. Este dato resultaría interesante retomarlo en una futura investigación que indague en los vínculos que se establecen entre ambos subsistemas, parecería ser una trayectoria a fortalecer de tránsito educativo entre educación media y el ingreso al ISEF.

Es importante destacar que es casi nula la bibliografía existente sobre el estudio del perfil de ingreso de los estudiantes que ingresan a una Licenciatura en Educación Física, y también son escasos los estudios sobre cómo enseñan los docentes universitarios y cómo aprenden los estudiantes en este campo; estos son aspectos que dificultan el proceso de comparación de los resultados con otros hallazgos en un contexto con similares características.

Como prospectiva se señala la necesidad de incorporar elementos para pensar y analizar la enseñanza del deporte en los diferentes escenarios educativos, potenciar una comunidad académica y profesional con líneas de discusión en la producción del conocimiento y en la elaboración de propuestas con resultados que impacten en una nueva forma de enseñar el deporte, y en la posibilidad de una nueva forma de generar conocimiento desde los docentes y las instituciones. Se propone superar la mirada ingenua que prevalece sobre la lógica del deporte y desde allí repensarlo como contenido de enseñanza a partir de su problematización con la relación entre la cultura popular y la cultura de masas en el deporte, y de la reflexión teórico - metodológica sobre los sentidos y formas de la enseñanza del deporte en los territorios particulares.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenstein, A., Ganz, N., & Perczyx J., (2002) *La enseñanza del deporte en la escuela*. Bs. As. Editorial Miño y Dávila.
- Alabarces, P. (2000) "Peligro de Gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina" CLACSO, Buenos Aires. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100921122900/Peligro.pdf>.
- Bazán, D. y González, L. (2006) Pedagogía de la formación docente. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 65-80.
- Bracht, V. (2000) Esporte na escola e esporte de rendimento. En *Revista Movimento*, 5 (12). Recuperado en: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148>
- Blyte, T. (1999) *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires. Paidós.
- Carrillo, S. y Ríos J. (2013) Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Guadalajara. *Revista de la educación superior* ISSN: 0185-2760 Vol. XLII (2), No. 166, 9 - 34
- Cifuentes, R. (2011) *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Noveduc.
- De la Fuente Arias, J., & Martínez Vicente, J., & Peralta Sánchez, F., & García Berbén, A. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22 (4), 806-812.
- Fernández, M. (2015). Registro de lectura: dispositivo pedagógico que acompaña trayectorias formativas universitarias. *Educación Física y Ciencia*, 17 (1), 1-14.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra B., Sánchez F., Ros I., (2007) Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1682-5653. 42 (1).

Universidad de Valencia. OEI. Recuperado de:

<https://rieoei.org/historico/investigacion/1537Gargallo.pdf>.

- Gallego M^oJ., Raposo-Rivas M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215.
- Gómez, R. H. (2009) Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En Gómez, R. H., Martínez Álvarez, L. (coord.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (pp.119-284). Bs. As Editorial Miño y Dávila.
- Herrera, L., Souza M., y Fortunato Joao (2018). Evaluación de la calidad en educación superior: una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Revista Cuadernos Pesquisa*, 25(2), 71-89.
- ISEF-UdelaR. (2017) *Plan de Estudios Licenciatura en EF*. Recuperado de www.isef.edu.uy
- ISEF-UdelaR. *Plan de desarrollo y pedido presupuestal 2015-2019*. Recuperado de www.isef.edu.uy
- Jamarillo, R.; Escobedo H. y Bermúdez A. (2004) Enseñanza para la comprensión. *Revista EDUCERE, TRASVASE*, ISSN: 1316-4910, 8 (27), 529-534.
- Leymoníe J. y Fiore E. (2018) *Didáctica práctica 2: enseñar para comprender*. Montevideo, Grupo Magro.
- Martínez, M., (2006) Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista Paradigma*, 27 (2). Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002.

- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006) Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta moebio* 25, 1-7. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm
- Pérez-Gomar, G. (2011) El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas). *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 149-165. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29.
- Pineda - Báez, C., y Bermúdez - Aponte, J., y Rubiano - Bello, Á., y Pava - García, N., & Suárez - García, R., & Cruz - Becerra, F. (2014). Compromiso Estudiantil y Desempeño Académico en el Contexto Universitario Colombiano. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20 (2), 1-20.
- Pogré, P. (2007). ¿CÓMO ENSEÑAR PARA QUE LOS ESTUDIANTES COMPRENDAN? *Revista Diálogo Educativo*, 7 (20), 25-32.
- Pogré, P. (2013). *Tesis doctoral: Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ron, O. O. (2006) Educación Física y deportes: las instituciones deportivas y sus actores. *En Educación Física y Ciencia*, 8, 139-151. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.243/pr.243.pdf
- Ron, O., Fernández, M., Julián, R., López Medero, N., Martins, F., Reising, M. L.,... & Carrasco, D. (2009) Educación Física y formación docente: Trayectos formativos y prácticas pedagógicas. *8º Congreso Argentino de*

Educación Física y Ciencias. La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7948/ev.7948.pdf

Ron, O. y Fridman, J. (2015). Educación Física, escuela y deporte: (Entre) dichos y hechos. La Plata Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>

Rozengardt, R. (2011) Una mirada pedagógica al deporte. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 15(154). Recuperado en: <http://www.efdeportes.com/>.

Salgado García, E. (2012) Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad constarricense. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (8), 34-50.

Sancho, J. (2010). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 34-46.

Sarni, M. y Pastorino, I. (2010) ¿Qué deporte en la escuela? *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte IUACJ*. 3 (3), pp. 41-48.

Sarni, M. y Noble, J. (2016) *Los problemas en la enseñanza del deporte*. XVI Encuentro Nacional XI Internacional de Investigadores en Educación Física y II Encuentro de Extensión. ISEF-UdelaR, Uruguay. 19 y 22 de octubre.

Stake, R. (2007) *Investigación en estudio de casos*. Madrid. Ediciones Morata S.L.

Tenti, E. (2010) Particularidades del oficio de enseñar. *En revista El Monitor*, 25, publicación del Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As.

UNESCO (2008) *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Recuperado de:
<http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P.; Vallet-Bellmunt, I.; & Vallet-Bellmunt, A. (2017) Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza del marketing. *Educación XXI*, 20(1), pp. 277-297.

Wiske, M. (2005) *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires. Paidós

Anexo Nro. 1: Cuestionario

Primera parte:

Presentación

Con el fin de investigar las prácticas de enseñanza en la educación superior y el objetivo primordial de generar prácticas significativas y de calidad, estamos interesados en recabar información sobre aspectos dependientes de cada estudiante que pueden influir en los procesos de aprendizaje más allá de las propuestas de enseñanza que reciban.

En este sentido su opinión es muy valiosa, debido a que con ella podrán detectarse aspectos relevantes que triangulados con otros datos resultaran evidencias para repensar las prácticas de enseñanza en la educación superior a partir de este caso concreto.

Cabe aclarar que la información que se proporcione se manejará de manera confidencial y con fines estadísticos, por lo tanto le solicitamos su colaboración para completar el siguiente cuestionario de forma responsable.

1. ¿Dónde cursaste bachillerato?

- a. Liceo público
- b. Liceo privado
- c. UTU
- d. Otros _____

2. ¿Qué orientación de bachillerato cursaste?

- a. Biológica
- b. Científica
- c. Humanista

- d. Artística
- e. Deportiva
- f. Otros _____

3. ¿Tienes estudios terciarios previos?

- a. Si
- b. No

4. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, indica: ¿Cuál/es? ¿Hasta qué nivel de carrera cursaste?

5. ¿Trabajas actualmente?

- a. Más de 21 horas semanales
- b. Entre 11 y 20 horas semanales
- c. Entre 1 y 10 horas semanales
- d. No trabajo

6. ¿Realizas actividades extracurriculares? Indica cuáles.

- a. Idiomas
- b. Informática
- c. Actividades vinculadas a la actividad física y el deporte
- d. Actividades vinculadas al arte y cultura
- e. Otras _____

7. ¿Cuántas horas destinas a estudiar fuera de los horarios curriculares obligatorios?
 - a. Menos de 1 hora por día
 - b. Entre 1 y 2 horas por día
 - c. 3 o más horas por día

8. ¿Deseas plantear algún aspecto personal el cuál consideres que afecta positiva o negativamente en el desarrollo de tu carrera?

Segunda parte:

Presentación

En esta segunda y última parte estamos interesados en recabar información sobre las percepciones de cada estudiante que participó en el curso de Teoría y Práctica del Deporte (ISEF-CURE, Generación 2018); las preguntas serán relacionadas con diferentes variables que surgen del marco teórico sobre el que se diseñó el curso (La enseñanza para la Comprensión).

1. ¿Cree usted que la dinámica con la que fue planteada el curso favorece su formación profesional y académica? (MARQUE TODAS LAS QUE CORRESPONDAN)
 - a. El curso en su totalidad fue planteado de forma que comprendí los contenidos del curso con la aplicación práctica de los mismos lo cual reconozco que es muy bueno para mi formación profesional.
 - b. Reconocí algunas tareas que nos permitieron pensar, actuar y volver a pensar sobre los contenidos del curso y reconozco que fueron valiosos para mi formación.

- c. Encontré dificultades para comprender y encontrar la relación entre las tareas planteadas con los contenidos del curso; y cómo estos pueden favorecer mi desarrollo profesional y académico.
 - d. No encontré ninguna relación las tareas planteadas para abordar los contenidos del curso y mi desarrollo profesional y académico.
2. ¿Tener presente y conocer los objetivos de cada módulo y tarea facilito mi motivación y seguimiento del curso?
- a. Totalmente de acuerdo
 - b. Muy de acuerdo
 - c. Bastante de acuerdo
 - d. Nada de acuerdo
3. ¿Si tuvieras que ponerle un titular al curso tal como si fuera a promocionarse en un diario, qué titular y eslogan le podrías pensando en lo que para ti fue lo esencial del curso?
4. ¿Se aplicaron conocimientos nuevos abordados en el curso para desarrollar las tareas planteadas? Indique la cantidad de opciones que considere.
- a. Las tareas planteadas durante el curso requerían tomar saberes de los contenidos disponibles en el programa y comprenderlos otorgándoles significado consciente.
 - b. Debíamos saber qué saberes utilizar y cuándo utilizarlos para cada tarea particular.
 - c. Las tareas incentivaban a recuperar información apropiada y aplicarla con creatividad y flexibilidad.

- d. Las tareas planteadas requerían memorizar conocimiento.
- e. Las tareas planteadas no lograron ser significativas para mí en relación a los contenidos del curso.

5. ¿Las tareas planteadas facilitaron tu aprendizaje?

- a. Totalmente de acuerdo
- b. Muy de acuerdo
- c. Bastante de acuerdo
- d. Nada de acuerdo

6. Si la respuesta anterior es SI, las tareas planteadas durante el curso facilitaron tu aprendizaje desde el sentido de....Indica máximo 3 opciones.

- a. Hace **visible** mi pensamiento, facilitaron a darme cuenta de lo que comprendí.
- b. **Aplicación** de conocimientos a situaciones nuevas y reales
- c. **Explicar** lo aprendido
- d. **Inferir** conocimientos nuevos.
- e. **Justificar y argumentar** el uso del conocimiento
- f. **Señalar** evidencias
- g. **Comparar** perspectivas
- h. **Cuestionar** concepciones previas y del sentido común

7. ¿El tiempo destinado para cada tarea crees que fue suficiente?

- a. Totalmente de acuerdo
- b. Muy de acuerdo
- c. Bastante de acuerdo
- d. Nada de acuerdo

8. ¿Cómo consideras que fue el rol del docente durante el curso frente al conocimiento? Indica máximo 2 opciones que consideres más cercana desde tu experiencia.

- a. El docente nos orienta y articula nuestros conocimientos previos con los conocimientos nuevos que se ponen juego durante el curso provocando el pensamiento y la comprensión.
- b. El docente nos orienta hacía como buscar y comprender los conocimientos nuevos.
- c. El docente fue trasmisor de los conocimientos nuevos que planteaba el curso.
- d. El docente fue un socializador pensando la propuesta de enseñanza con énfasis en potenciar vínculos interpersonales positivos.
- e. Otro _____

9. ¿Cómo valorarías tu actitud frente al aprendizaje durante el curso?
INDICA LA OPCIÓN QUE CONSIDERES MÁS CERCANA A TU EXPERIENCIA.

- a. He asumido el compromiso con el curso participando de forma activa en mi aprendizaje, realice las tareas y lecturas sugeridas para el desarrollo del curso buscando incorporar, comprender y articular los conocimientos nuevos.

- b. He participado del curso de forma activa, realizando las tareas e intentando comprender los conocimientos nuevos. Reconozco que las lecturas sugeridas para favorecer mi aprendizaje no las he realizado en su totalidad.
- c. He participado del curso de forma parcialmente activa pero reconozco que el seguimiento del mismo lo he hecho a partir de conocimientos previos y sentido común, no he profundizado en lecturas ni conocimientos nuevos planteados en el curso.
- d. Por razones personales, no he participado activamente en el curso ni a favor de mi aprendizaje.

10. ¿Cómo consideras que han sido los vínculos interpersonales durante el curso? Indica máximo 3 opciones que consideres más visibles en el curso.

- a. **Mis opiniones** se han tenido en cuenta
- b. Se ha favorecido **la relación entre compañeros y el aprendizaje colaborativo** (trabajo en grupos)
- c. **El vínculo con el docente** ha sido fluido y de confianza.
- d. Se ha generado un **clima de clase** agradable que favoreció el desarrollo del curso.
- e. El asistir a clase me ha resultado **motivador por los encuentros y espacios de discusión y debate** que se generaban sobre los saberes del curso.
- f. Se favorecían instancias favorables para el desarrollo de habilidades sociales como la **comunicación, la expresión, el respeto, la participación y autonomía.**
- g. **No considero** que el curso en sí mismo haya favorecido aspectos relacionados a los vínculos interpersonales.

11. En relación con las formas de evaluación, ¿cómo consideras que fueron planteadas? Indica máximo 3 opciones.

- a. Las evaluaciones se diseñaron de forma que intentaban recoger evidencias de los procesos y resultados que venían siguiendo los estudiantes en cada etapa.
- b. Planteaban un propósito definido y claro; y un problema a resolver o producto a elaborar.
- c. Permitían a los estudiantes re-direccionar los esfuerzos y hacer visible lo que comprendían y lo que no.
- d. Estaban más dirigidas a calificar con una nota que a los procesos de aprendizaje que los estudiantes venían realizando.

12. En relación a las rúbricas que se utilizaron en las evaluaciones; ¿consideras que les muestran a los estudiantes como serán evaluados?

- a. Totalmente de acuerdo
- b. Muy de acuerdo
- c. Bastante de acuerdo
- d. Nada de acuerdo

13. ¿Consideras que las rúbricas permiten una evaluación más objetiva?

- a. Totalmente de acuerdo
- b. Muy de acuerdo
- c. Bastante de acuerdo
- d. Nada de acuerdo

14. ¿Consideras que las rúbricas muestran una retroalimentación sobre el desarrollo del trabajo realizado?

- a. Totalmente de acuerdo
- b. Muy de acuerdo
- c. Bastante de acuerdo
- d. Nada de acuerdo

15. ¿Consideras que las rúbricas permiten conocer lo que se espera y las cualidades que el trabajo o producto debe tener?

- a. Totalmente de acuerdo
- b. Muy de acuerdo
- c. Bastante de acuerdo
- d. Nada de acuerdo.

Finalmente, tienes algún comentario/observación que deseas agregar_____

Muchas gracias.

Anexo Nro. 2: Criterios de evaluación desempeños de síntesis.

CRÍTERIO/ CATEGORÍA	INICIAL (>7)	EN DESARROLLO (8-9)	MUY BUENO (10-11)	EXCELENTE (12)
Introducción (selección de ideas/temas principales)	El trabajo no gira en torno a un disparador seleccionado por los estudiantes. Se desarrolla sólo un tema aislado de los abordados en el curso.	Se discrimina brevemente una intención de realizar conexiones temas del curso y una idea disparadora seleccionada por los estudiantes.	Se plantea claramente el hilo conductor del trabajo en relación a una idea seleccionada por los estudiantes y su relación con dos temas del curso.	Se plantea claramente el hilo conductor del trabajo en relación a una idea seleccionada por los estudiantes y se plantea de forma original y argumentada su relación con temas del curso.
Desarrollo (uso de la información y fuentes)	No se evidencia la utilización de fuentes abordadas en el curso	Se utilizan escasas fuentes y el trabajo evidencia sólo un control de lectura, no se establecen relaciones entre las mismas.	Se seleccionaron las fuentes correctamente y se establecieron relaciones con la idea seleccionada.	Se seleccionaron las fuentes de forma correcta y las vinculaciones con la idea seleccionada se realizaron de forma argumentada evidenciando una real comprensión de los conceptos.
Conclusiones	No presenta conclusiones ni reflexiones en relación a la temática abordada	Plantean una opinión general en relación a la temática	Desarrollan una conclusión argumentada en conocimientos previos y conocimientos incorporados a	Desarrollan una conclusión argumentada en conocimientos previos y conocimientos incorporados de las fuentes estableciendo

			partir de las fuentes.	relaciones excelentes.
Aspectos formales y coherencia interna	No se ajusta a las pautas formales pautadas. No colocan referencias ni citas de forma correcta.	Se ajusta a las pautas formales. Deben mejorar las citas bibliográficas y citas.	Se ajusta a las pautas formales. Presenta algunos detalles en referencias bibliográficas y citas.	Se ajusta a las pautas formales y utilizan correctamente las normas referenciales.
Calificación				