



Especialización en Docencia de Instituciones
Universitarias

Buenas prácticas de enseñanza en la Educación Superior en la formación de entrenadores/as en modalidad a distancia

Estudiante: López, Laura

Legajo: 28213

Director/es: Delorenzi, Erica

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Especialista en Docencia
Universitaria.

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO -*Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [8/8/2024]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [x]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: 8/8/2024

Firma y aclaración del autor:

Laura Rosa López



Resumen

El deporte se encuentra frente a un escenario de cambios vertiginosos y los entrenadores juegan un papel fundamental para la formación de deportistas de todas las edades. Las carreras de formación académica de estos profesionales son escasas y gracias a la Educación a Distancia se están concretando y merecen su análisis.

El objetivo de este trabajo es identificar y analizar buenas prácticas educativas en modalidad a distancia dentro de una carrera de formación de entrenadores/as donde el saber práctico y técnico resulta fundamental, para visibilizarlas y compartirlas con otros profesionales.

Se realizó una investigación cualitativa de abordaje descriptivo-explicativo con el objetivo de analizar dos casos de buenas prácticas educativas reconocidas por sus destinatarios y otros actores de una carrera de una universidad privada, desde los fundamentos pedagógicos del Enfoque ecológico y la Teoría de la actividad.

Se analizaron las aulas virtuales y se realizaron entrevistas en profundidad a los dos profesores y grupos focales con nueve graduados.

A partir del análisis de los resultados se observó que las propuestas pedagógicas orientadas a resultados de aprendizaje, es decir cuando se visualiza la intervención de los estudiantes en términos de aquello para lo que la asignatura tributa y se puede observar el tipo de actuación que se espera, elevan la motivación de los estudiantes y contribuyen a generar una comunidad de aprendizaje. Las actividades que implican la filmación de deportistas para analizar las técnicas, e identificar errores para la posterior creación de metodologías de enseñanza; la

observación y análisis de videos; la problematización de la didáctica de la enseñanza de las técnicas específicas y el trabajo entre pares y colaborativo, fueron las que más destacaron los estudiantes como significativas y desafiantes. Los docentes asumen roles de facilitadores y de guías hacia el resultado y los contenidos son medios para alcanzar competencias propias del campo profesional.

En las dos buenas prácticas educativas estudiadas se evidenció un proceso de co-construcción de conocimientos, habilidades y actitudes como consecuencia de los activos intercambios entre los profesores y los estudiantes y entre estudiantes entre sí. Se relevó que los estudiantes lograron cierta autonomía desde un rol activo y de compromiso, al tener que buscar material, investigar y crear materiales didácticos relevantes (aprender haciendo). Las consignas que implican salir a relevar datos al campo profesional promueven la transferencia de aprendizajes para interactuar con el contexto real.

En el actual contexto de grandes transformaciones socioculturales y económicas, los docentes universitarios deben realizar su migración hacia estos nuevos escenarios tecno pedagógicos y utilizar metodologías más proactivas, conectivas y colaborativas con los estudiantes.

Palabras clave: Calidad educativa - Teoría de la Actividad - Universidad - Sistema de Actividad - Entrenadores deportivos - Educación a Distancia.

Agradecimientos

Un profundo agradecimiento a todos los profesores de la Tecnicatura Universitaria en Deportes de Patinaje de la Universidad de Flores por su compromiso y pasión para la formación de profesionales del deporte. Nuestras charlas, debates e intercambio permanente motivaron este trabajo con la clara intención de mejorar la propuesta académica de una carrera en particular. También a los estudiantes y graduados de la carrera con los que aprendemos más de lo que enseñamos. Y, por último, agradecer a los profesores de la EDU por ser fuente de inspiración para la innovación y la transformación personal y muy especialmente a mi tutora Erica Delorenzi, por su guía y acompañamiento durante el proceso.

Índice

Resumen	3
Agradecimientos	5
1. Introducción.....	7
2. Planteo del tema/problema	11
2.1. Problema de investigación.....	15
2.2. Objetivos	16
Objetivo general.....	16
Objetivos específicos.....	16
3. Marco teórico	17
3.1. Buenas prácticas educativas	17
3.2. El sistema de actividad educativo / La Teoría de la actividad	28
3.3. Aprendizaje Activo	35
3.4. Educación a Distancia.....	40
3.5. El campo profesional del entrenador deportivo	44
3.6. Antecedentes sobre el estudio de buenas prácticas de enseñanza	54
3.7. Características de la carrera y perfil del egresado	60
4. Metodología	62
4.1. Tipo de diseño	62
4.2. Matriz de datos.....	63
4.3. Población y muestra.....	66
4.4. Fuentes de datos	68
4.5. Instrumentos de recolección de datos.....	70
5. Análisis y conclusiones	80
5.1. Exposición de los datos	80
5.2. Conclusiones	91
6. ANEXOS	98
6.1. Respuestas Caso 1 Técnica y táctica IV disciplina INTEGRAL.	98
6.2. ANEXO 2: Respuestas Caso 2 Técnica y táctica III disciplina del patinaje Libre.....	110
7. Bibliografía	121

1. Introducción

Para poder abarcar cada vez una diversidad mayor, la Educación Superior (ES) debe promover la equidad y la inclusión a través de prestaciones diversas y flexibles. Los cambios sociopolíticos y económicos que han ocurrido en los últimos tiempos a nivel global, la masificación, las necesidades del colectivo de empleadores de campo laborales en rápida evolución y vías de aprendizaje flexibles, han generado un profundo proceso de transformación en la universidad, que implica no solo la revisión de las formas de organización y funcionamiento de las instituciones, sino también un replanteo del trabajo de los profesores universitarios (INQAAHE, 2022; De Vincenzi, 2009).

Uno de los objetivos estratégicos de la UNESCO (2022) para esta década sobre investigación educativa, es el estudio y visibilización de las buenas prácticas. Implica poder identificarlas, describir sus características y reforzar su potencial dentro de las estrategias docentes en la Educación Superior.

Asimismo, en virtud de construir nuevos y renovados enfoques sobre la docencia, las nuevas políticas académicas vienen planteando en los últimos años la necesidad de cambiar la mirada hacia la experiencia académica de los estudiantes. Es por ello, que en este contexto de grandes transformaciones, resulta necesario estudiar la calidad de las prácticas en el escenario real donde se producen, para poder analizar críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje e identificar, documentar, analizar y compartir buenas prácticas, reflexionar sobre su valor pedagógico y reconocer su potencial innovador para promover buenas y exitosas experiencias de aprendizaje en quienes estudian (De Vincenzi, 2023).

En este orden de ideas, diversos autores sostienen la necesidad de que los análisis de las actuaciones docentes bajo estándares prediseñados o los principios pedagógicos convencionales, evolucionen a una idea mucho más funcionalista y pragmática donde lo bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios, aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus destinatarios indirectos. En este contexto adquiere relevancia las condiciones particulares en las que se producen las actuaciones didácticas y la especificidad de los campos disciplinares (Zabalza Beraza, 2012).

Según Camillioni (2007) la didáctica general se ocupa de dar respuestas sin diferenciar campos de conocimiento, niveles de educación y tipos de establecimientos. En cambio, las didácticas específicas desarrollan campos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. En este estudio, se parte de una didáctica del nivel superior, desde la disciplina o área de la educación física hacia la especificidad de la formación de entrenadores deportivos. En el campo de la Educación Física (EF) y el Deporte, hay diversos estudios que abordan la didáctica desde la epistemología de la EF poniendo la mirada en el objeto de conocimiento de la disciplina, comparando y poniendo en discusión los conocimientos que circulan en sus prácticas educativas, así como el sentido y su significación y el interés de los sujetos que aprenden (Rozengardt, 2017). En cambio, en este estudio se plantea el posicionamiento centrando la preocupación hacia la formación de especialistas (profesionales de la enseñanza del patinaje) no desde los contenidos que enseñan sino en su formación sistemática.

El universo de la investigación se particulariza en una Tecnicatura de formación de entrenadores de patinaje artístico y de velocidad de una universidad privada.

Algunas preguntas han sido orientadoras, entre ellas:

¿Cómo definir, reconocer y seleccionar buenas prácticas?

¿Cuáles son los enfoques de enseñanza que utilizan los profesores?

¿Cuáles son aquellos factores de mediación que utilizan los buenos profesores desde su didáctica, comunicación, materiales y recursos?

¿Cuáles son las reglas, pautas y normas que regulan, organizan y dirigen las relaciones entre los sujetos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje?

¿Cómo es el rol del docente y el rol del estudiante en las buenas prácticas en la modalidad a distancia?

¿Qué rol asumen las nuevas tecnologías en la didáctica y cuáles son las dificultades que se les presentan tanto a los estudiantes como a los profesores?

¿Qué estrategias utilizan los profesores para la didáctica de contenidos prácticos a través de la virtualidad?

Actualmente, los programas y carreras de formación de entrenadores a distancia a gran escala, se han convertido en el método preferido de formación obligatoria para los órganos rectores del deporte (Driska, 2018). Asimismo, muchas de las carreras de formación de profesionales que requieren de un saber hacer práctico, luego de las restricciones por la pandemia por COVID-19, han descubierto, desde las áreas de educación a distancia (EaD), nuevas estrategias didácticas tecnopedagógicas que han logrado suplantar la presencialidad, capacitando a sus docentes y recurriendo a diseños de aulas virtuales con variedad de materiales audiovisuales, hipermediales e interactivos. Asimismo, la virtualidad ha favorecido la

democratización en relación a la accesibilidad a la educación de un gran número de personas (Schwartzman et al, 2014), que por lejanía o por lo costoso de los traslados, no accedían a la formación universitaria. Otro aspecto a valorar, es que esta modalidad, favoreció la diversidad, porque coexisten en las carreras universitarias, estudiantes de distintas provincias y países con el mismo idioma (López, 2021).

En los últimos años, diversas organizaciones deportivas han comenzado a ofrecer una amplia variedad de cursos y capacitaciones a distancia tanto para entrenadores como de otros actores relacionados con el deporte. Por ejemplo, la organización deportiva más representativa en el ámbito internacional, el Comité Olímpico Internacional (COI), en su plataforma web Athlete 365 ofrece cursos de formación en línea de diferentes ámbitos dentro del deporte, dirigidos y accesibles para deportistas, entrenadores, árbitros y todos aquellos interesados en la materia (Pérez-Camarero et al. 2022). Asimismo, las federaciones internacionales están ofreciendo cursos en la modalidad a distancia. A modo de ejemplo, la Federación Internacional de Tenis, a través de la ITF Academy, la Federación Internacional de los deportes de patinaje, la World Skate Academy y federaciones nacionales como la Confederación Argentina de Patinaje, a través de la Escuela Argentina. No obstante, existen pocas propuestas de formación académica universitaria orientadas a la capacitación de entrenadores profesionales, lo que constituye un área de vacancia. Un ejemplo de esto es la carrera de formación de entrenadores de patinaje en modalidad a distancia, la cual será objeto de estudio en el presente trabajo. Este estudio forma parte del tramo final de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la Universidad de Flores.

El propósito de este trabajo es identificar y analizar buenas prácticas educativas en modalidad a distancia dentro de una carrera donde el saber práctico y técnico resulta fundamental, para visibilizarlas y compartirlas con la comunidad académica. Se espera poder brindar herramientas teóricas y prácticas para que tanto docentes como directivos conozcan la percepción de los/as estudiantes en relación a las propuestas de enseñanza y evaluación de las asignaturas técnico-prácticas, así como las propuestas que resultan significativas para su campo profesional. Además, poder identificar propuestas valiosas y necesidades que los/as docentes manifiestan para poder buscar y/o crear nuevos recursos tecnopedagógicos y capacitaciones pensadas especialmente para los formadores de profesionales de la actividad física y el deporte.

2. Planteo del tema/problema

En carreras de formación de profesionales en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, el estudio de las buenas prácticas de enseñanza es un campo poco estudiado. Actualmente existen diversidad de propuestas de formación, capacitación y actualización en línea, producto de la necesidad de obtener certificaciones específicas para el campo profesional. Sin embargo, existe una gran variabilidad en la calidad de las propuestas y la universidad debe marcar el estándar más alto. Para ello, resulta fundamental investigar la didáctica de la práctica educativa en la Educación Superior Universitaria.

En los últimos tiempos se ha visto una tendencia a la disminución de las clases teóricas y catedráticas y el surgimiento de los enfoques por competencia en donde el valor de los conocimientos no se asocia a su posesión sino a los

resultados que ellos permiten (Rama, 2021; De Vincenzi, 2023). En este contexto de la digitalización y del aceleramiento del cambio, tales enfoques comienzan a basarse en entornos digitales y en competencias informáticas e informacionales donde tienen un peso dominante las competencias digitales (Rama, 2021). En los últimos tiempos, muchas carreras que históricamente fueron presenciales con un alto componente práctico, inclusive algunas del campo de la Actividad Física y el Deporte, han adoptado un formato híbrido, que ha posibilitado alternar lo presencial con lo virtual o totalmente a distancia. En tal sentido, la educación presencial en el ámbito de la ES se ha comenzado a considerar frente al avance de otras opciones de acceso, como un componente determinante de la desigualdad educativa (Rama, 2021). En contraposición, se ha comenzado a considerar las clases sincrónicas dictadas a distancia dentro de la presencialidad. Estos cambios, requieren replanteos en cuanto a los formatos de las carreras, modalidades de cursada, elección de plataformas educativas y sobre todo el análisis de las prácticas de enseñanza en estos nuevos formatos.

Por otro lado, el campo de la actividad física y los deportes constituyen actualmente uno de los fenómenos sociales más destacados. Su importancia va más allá del ámbito de su práctica y abarca dimensiones culturales, políticas, científicas y económicas. Estas dimensiones están interconectadas con el progreso y la percepción de las sociedades avanzadas. Es por ello, que estos fenómenos deben ir acompañados de la formación profesionales altamente capacitados para abordar problemas y desafíos, asumir funciones de liderazgo y actuar de manera autónoma en la ejecución de proyectos de investigación, brindando contribuciones, facilitando el avance del conocimiento además de promover el desarrollo social a través de contribuciones socioculturales y económicas. Según Muñoz Vazquez et al.

(2012) “el auge de la sociedad de la información, el fenómeno de la globalización y los procesos derivados de la investigación científica y el desarrollo tecnológico están transformando los modos de organizar el aprendizaje y de generar y transmitir el conocimiento” (p. 237).

Por otro lado, el abordaje en la enseñanza de nivel superior de asignaturas técnico - prácticas en la virtualidad, tiene sus características y dificultades (Hyndman, 2017). Diversos autores señalan que es posible desarrollar otras formas de interacción educativa y otros territorios, como los virtuales, donde las mismas transcurran (Schwartzman *et al*, 2014). Por eso, merece un análisis profundo la didáctica dentro de las carreras cursadas a distancia, en asignaturas donde las competencias del saber hacer, forma parte del quehacer diario de un futuro profesional, en este caso, de la enseñanza del deporte. En tal sentido, es importante señalar que el concepto de competencia es polisémico. En este trabajo, una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (Tardif, 2008, p.3). En este sentido, está esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter más global. Asimismo, una competencia no constituye una forma de un patrón o habilidad memorizado y practicado repetidamente en vista a asegurar la perennidad y la reproducción, sino un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas, en este caso, de los entrenadores de patinaje.

El contexto de la situación de emergencia sanitaria transitada en 2020 y 2021 ha sido una oportunidad para comenzar a proponer nuevas dinámicas para lograr complementar el hacer, con un análisis reflexivo de la acción, aprovechando las situaciones del mundo del campo profesional para transformarlas en situaciones didácticas (Añón *et al.*, 2021). Pero también es cierto, que esas nuevas dinámicas

requieren especificidad en relación a las características de cada carrera en la enseñanza superior y capacitación de los docentes para utilizar los nuevos recursos tecnopedagógicos (Becerril et al, 2015). Una preocupación que señalan los autores dentro de las propuestas educativas en el ámbito de la educación a distancia, es que en muchos casos, se siguen las características de lo que llaman broadcasting o al delivery de contenidos (Schwartzman *et al*, 2014) sin dar lugar a la interacción y a lo que los estudiantes buscan, que es la socialización, presencial o virtual, para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ramírez Mera y Barragán López, 2018). En tal sentido, algunos estudiantes refieren no sentirse acompañados durante la cursada, tal vez por falta de claridad o presencia de los profesores/as en la propuesta del aula virtual. Es por ello que, diversos autores señalan que estas aulas deberían ser espacios de intercambio con compañeros y docentes. Si bien es cierto que el mayor compromiso lo adquieren los estudiantes, el docente es el responsable de la formación y debe saber planificar no solo los recursos formativos, sino los procesos de aprendizaje con un conjunto de herramientas que permitan interactuar docentes y estudiantes, en el aula virtual (Forero et al., 2019).

Sin embargo, se observa que los métodos de enseñanza actuales resultan insuficientes frente a los requerimientos que luego les son exigidos a los graduados en su campo profesional (Schön, 1992). Diversos autores señalan que el enfoque educativo centrado en la transmisión de contenidos y en objetivos de enseñanza, prevalente en el sistema universitario, está perdiendo vigencia frente a la diversificación de perfiles de estudiantes y nuevas carreras universitarias que necesitan desarrollar competencias para abordar con idoneidad los desafíos que caracterizan a los diversos contextos laborales (De Vicenzi et al., 2020).

Por otro lado, Schön (1992) señala que el currículum normativo de los centros de educación superior universitaria prevén en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, luego las ciencias aplicadas, y finalmente las asignaturas de práctica profesional en las que se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana. Además, se asume que la investigación académica da como resultado un conocimiento profesional útil y que el conocimiento profesional que se enseña en las universidades prepara a los estudiantes para las demandas de la práctica de la vida real. Ambas creencias se cuestionan cada vez más, haciendo hincapié en la necesidad de enseñar a los estudiantes a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que es preciso saber cómo enseñar. Frecuentemente los profesores señalan las dificultades ante un currículum profesional que no puede preparar a los estudiantes para adquirir su competencia en algunas cuestiones más vinculadas a la práctica (Schön, 1992). Esta problemática no escapa a la carrera objeto de estudio, donde no existe aún investigación sobre la didáctica específica, pero sí dificultades en la conexión entre la teoría y la práctica profesional. Sin embargo, se vislumbran aciertos y propuestas que resulta relevante visibilizar.

Es por ello que el interés de este trabajo pasa por visibilizar buenas prácticas de enseñanza en asignaturas técnicas, desde la mirada de los estudiantes, profesores y autoridades de una carrera de formación de entrenadores deportivos.

2.1. Problema de investigación.

¿Cómo se configuraron buenas prácticas educativas en la universidad desde la perspectiva ecológica de la educación y desde el análisis del sistema de actividad

áulica en una carrera de formación de entrenadores deportivos en una universidad de Buenos Aires en 2023?

2.2. Objetivos

Objetivo general

Analizar buenas prácticas educativas concebidas como espacio de intercambio en una carrera de pre-grado de modalidad a distancia de formación de entrenadores deportivos en una universidad privada de Argentina en 2023.

Objetivos específicos

- Identificar y seleccionar buenas prácticas en una Tecnicatura universitaria en Deportes de Patinaje dictada a distancia.
- Describir el rol de los profesores y estudiantes en la planificación, la metodología, la interacción, la evaluación, la organización del aula y las tareas académicas.
- Detallar los artefactos de mediación utilizados.
- Exponer los objetos de aprendizaje.
- Describir las reglas implícitas y explícitas en relación al modelo institucional.
- Describir las relaciones y características de la comunidad de aprendizaje.
- Describir la división del trabajo en el aula virtual.
- Precisar la relación entre los resultados de aprendizaje y los objetivos planteados.

3. Marco teórico

A continuación, se presentan los conceptos clave y estudios previos sobre buenas prácticas educativas en carreras de Educación Superior Universitaria.

3.1. Buenas prácticas educativas

Existe una demanda cada vez mayor de transformar las carreras en la Educación superior a formatos híbridos para facilitar la masificación y accesibilidad de estudiantes, en un mundo globalizado. Sin embargo, a medida que emergen nuevos formatos, se hace necesario analizar las prácticas de enseñanza en distintos contextos y para distintas carreras en busca de modelos exitosos.

Dentro de los objetivos estratégicos para la educación de esta década está el compromiso con la investigación, la innovación y la difusión y el intercambio de información y buenas prácticas, así como el diálogo sobre las enseñanzas extraídas de la acción en el ámbito de la educación (UNESCO, 2022). Diversos autores coinciden en que los principios tradicionales de calidad de poco sirven en el mundo actual de la educación, por lo complejo que resulta la heterogeneidad de los sujetos que acceden a la educación superior, los diferentes recursos según el contexto, las expectativas que se proyectan sobre sus efectos (e.g. UNESCO, 2022; Rama, 2016; De Vincenzi et al., 2012). Es por ello que no se pueden considerar criterios universales, sino basados en una naturaleza situada y orientada a las estrategias de mejora de la docencia donde lo bueno es aquello valorado por los protagonistas (e.g. Zabalza, 2012; De Vincenzi, 2009; 2023). Sin embargo, se necesita una teoría de fondo que dé soporte para considerar buenas prácticas a aquellas modalidades

diversas de responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas educativas del contexto (Benavente, 2007 citado en Zabalza, 2012).

El análisis de las buenas prácticas de enseñanza responde a la necesidad de dar espacio a modalidades de investigación más centradas en los ambientes de aprendizaje y en la forma que las estrategias didácticas propician espacios de desarrollo y aprendizajes de calidad. Conocer estos procesos permitirá mejorarlos. De ahí surge la necesidad de identificar, analizar y hacer visibles las buenas prácticas de enseñanza (Zabalza, 2016).

En el campo de la enseñanza, la idea de buenas prácticas docentes ha estado necesariamente contaminada del concepto de enseñanza que se ha definido en cada momento histórico. Según Zabalza (2012) podemos identificar 5 momentos en el desarrollo de la enseñanza que, aunque han ido avanzando, todos ellos siguen presentes en la práctica docente y cada uno dará diferente sentido al constructo “buenas prácticas”, a saber:

- Una primera acepción minimalista considera la visión convencional de la enseñanza donde se identifica con transmitir información o conocimientos.
- Una visión más amplia incluye la mejora de habilidades y conductas en línea con lo que se plantea con las competencias generales y específicas.
- El objetivo de la enseñanza no es mostrar o explicar, sino que los estudiantes aprendan. La configuración de ambientes de aprendizaje ricos en estímulos y en recursos constituyen el marco principal de actuación docente.
- La enseñanza como orientación del desarrollo personal, de la construcción de un proyecto de vida (personal, social, profesional, cultural). La enseñanza

aparece como arte y la técnica de optimizar las condiciones de desarrollo integral de los sujetos. Eso lleva a que la enseñanza atienda de manera muy cuidadosa a la calidad de la relación intersubjetiva y sujeto-realidad, los estilos de enseñanza, etc.

- Los modelos ecológicos que buscan el compromiso social y la vinculación aprendizaje y servicio.

Visto desde esta perspectiva, lo que se entienda por buena práctica va a variar de un enfoque a otro. Distinto será considerar las buenas prácticas desde la perspectiva de una enseñanza más centrada en el aprendizaje que otra en donde el foco se centre en la formación personal de los sujetos, en su compromiso social o en las vinculaciones entre escuela y territorio (Zabalza, 2012).

Por eso resulta relevante indagar sobre lo que se consideran buenas prácticas educativas en la literatura. En tal sentido, diversos autores coinciden en afirmar que son intervenciones educativas que se logran con eficiencia los resultados previstos de antemano (Zabalza, 2012; De Vicenzi et al., 2020). Asimismo, se considera bueno aquello que funciona bien, en un contexto determinado. Desde esta perspectiva, supone una ruptura de la díada donde el docente enseña y el estudiante aprende a través de la co-creación de ambientes de aprendizaje donde docentes y estudiantes accionan de forma combinada. Así se da una bidireccionalidad de la acción educativa entre docentes y estudiantes que dota de significados. En tal sentido, es importante entender las motivaciones y sentidos (Zabalza, 2012; De Vicenzi et al., 2020). En estos casos, el aprendizaje es un proceso de co-construcción, situado (en la experiencia del estudiante) y orientado al

logro de competencias profesionales. Desde un paradigma de proceso-producto, la potencialidad de las buenas prácticas no radica en las condiciones de partida ni en los resultados alcanzados sino en el buen hacer en la práctica durante el proceso (Zabalza, 2012).

En tal sentido, desde la perspectiva de búsqueda de mejora continua (INQAAHE, 2022), las políticas académicas deben focalizar en la necesidad de desarrollar una didáctica universitaria centrada en el aprendizaje del estudiante y en la formación en competencias requeridas para intervenir con eficiencia ante contextos laborales de alta versatilidad (Marope, Griffin & Gallagher, 2017; Tardif, 2008; Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2019, citado en De Vincenzi et al., 2023). Por eso, las universidades son las responsables de garantizar la calidad de la formación de los graduados que se incorporan al mercado laboral.

Al pensar en buenas prácticas, es necesario asociar el concepto de calidad, el cual se fue modificando y tomaron protagonismo otro tipo de criterios más circunstanciales como el aprendizaje alineando, la calidad vinculada al contexto, la territorialización curricular (Zabalza, 2012). Un segundo propósito del enfoque basado en las buenas prácticas es hacerlas visibles. De ahí, que la línea estratégica que propone Zabalza (2012) se relaciona con la identificación, análisis, representación y visibilización de buenas prácticas. Una tercera consideración en relación a las buenas prácticas es que no hay buenas prácticas universales; no, al menos, en educación. Las buenas prácticas lo son siempre en un contexto y bajo unas condiciones particulares.

En el contexto de la buena enseñanza, instituciones como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el BID (*Bureau International d'Education*) y otros organismos internacionales insisten

en la importancia de visibilizar buenas prácticas en el ámbito educativo para que sirvan como referente para el desarrollo de las políticas educativas (Zabalza, 2012).

Desde el punto de vista epistemológico se estudian las buenas prácticas (Zabalza, 2013):

- Desde la práctica como acción condicionada: todas las prácticas surgen en un contexto que las condiciona.
- Desde la bidimensionalidad: no se trata de ver y analizar lo que se hace sino de penetrar en su sentido, deconstruir los motivos.
- Desde las buenas prácticas: aluden más al paradigma proceso - producto que al paradigma input - output. En tal sentido Zabalza (2013) refiere:

Lo interesante del concepto de “buenas prácticas” no es el hecho en sí de que lo que se haga sea bueno o no lo sea en sí mismo, sino que lo es en relación a los sujetos a los que se aplica. Se trata, por tanto, de un conjunto de acciones y estrategias que permiten optimizar los procesos a través de los cuales los sujetos, sean cuales sean sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje. En ello radica la potencialidad operativa de las “buenas prácticas”, en que sitúa esa atribución de calidad no en las condiciones de partida ni en los resultados alcanzados, sino en el “buen hacer” en la práctica, en la acción desarrollada, en el proceso. (p.23)

En este trabajo, se adopta el marco teórico del enfoque ecológico de la educación, donde se resalta la incidencia del contexto en las actuaciones de estudiantes y profesores, el intercambio sociocultural que se produce de la participación de todos los actores implicados en el proceso formativo, la

multiplicidad de formas de acceso al conocimiento y su construcción colaborativa (Cobo y Moravec, 2011; Wenger, 2010; Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2019, citado en De Vincenzi et al., 2023). Desde este foco, se entiende al aula como un sistema vivo, donde sus componentes interactúan y se alinean constructivamente hacia el logro de resultados de aprendizaje (Biggs, 2005 citado en De Vincenzi et al., 2023). Es así, que los estudiantes participan activamente en diversidad de contextos de aprendizaje de relevancia cultural y social que propone el profesor configurándose un sistema de intercambios socioculturales y de negociación de significados que se actualizan y enriquecen en el transcurrir de las clases (Pérez Gómez, 1998, citado en De Vincenzi et al., 2023). Incluso, las fronteras del aula se expanden más allá de sus límites al integrar diversidad de fuentes de información que provienen de la actividad cotidiana de las personas en otros contextos significativos (Burbules, 2012; Cobo & Moravec, 2011; Díaz Barriga Arceo, 2003, citado en De Vincenzi et al., 2023). De esta manera, la buena práctica responde a un conjunto de interacciones efectivas mediadas por diversidad de contextos, recursos, actividades y experiencias que favorecen el aprendizaje y experiencia de los estudiantes.

El proceso de enseñanza desde un enfoque ecológico se asume como un proceso reflexivo de diseño y gestión de un conjunto de acciones intencionales, consensuadas entre estudiantes y docente, en torno a un objeto. La intencionalidad pedagógica del proceso de enseñanza se sustenta en el principio de alineación constructiva propuesto por Biggs (2005 citado en De Vincenzi, 2021) donde todos los componentes que el profesor diseña y gestiona interactúan entre sí orientados al logro del resultado de aprendizaje.

Dicha negociación deviene en un contrato didáctico de roles y reglas de intercambio que se actualizan y enriquecen en el devenir de las clases. Se destaca la práctica reflexiva del profesor como competencia para adaptarse al contexto cambiante del aula y asumir una actitud crítica y socialmente comprometida. Los resultados de aprendizaje como orientación de la práctica educativa, no constituyen metas rígidas y uniformes a alcanzar, por el contrario, están atravesados por las interacciones entre los factores dependientes del estudiante (capacidades, intereses, conocimientos previos, motivación) y los factores asociados al contexto de enseñanza (contenidos, metodología, evaluación clima de trabajo, procedimientos institucionales) en tiempo y espacio flexibles. (p. 3)

El aprendizaje, desde el enfoque ecológico, se considera como un proceso de co-construcción desde el trabajo colaborativo de los estudiantes y el rol activo y prosumidor ya que indaga, experimenta, debate, consulta fuentes de información, resuelve, construye y comparte con la comunidad de la clase (De Vincenzi, 2021).

Según Barnett (2017, citado en De Vincenzi, 2023) la universidad con enfoque ecológico es transdisciplinar, cosmopolita y coproductora de sus posibilidades de desarrollo en todos los niveles y áreas organizativas como correlato de su inmersión en el entorno. Asimismo, genera un ida y vuelta de la universidad con el entorno que la condiciona, la interpela y establece una necesaria relación dialéctica. La transdisciplina, como los saberes que exceden netamente lo académico y ponen en diálogo a la universidad con otras organizaciones, como podría ser en este caso las federaciones deportivas. Cosmopolita, en términos de la internacionalización comprensiva, desde la gobernanza hasta en prácticas de intercambio, ambientes

más atractivos y relación con otras universidades de otras regiones. Según De Vincenzi (2023) desde esta perspectiva pedagógica, supone adoptar una intencionalidad con la que se desarrollarán las personas y conceptualización. En línea con esta perspectiva de universidad ecológica adoptamos esta noción de Bronfenbrenner (1979, citado en De Vincenzi, 2023) que señala que el desarrollo de la persona se produce en un ambiente ecológico conformado por diversos entornos interconectados. Es decir, existe un microsistema conformado por la familia, el entorno laboral, la universidad; un mesosistema que es donde estos microsistemas dialogan, interactúan y se relacionan. Por último, el exosistema que son los entornos en los que las personas no participan en forma directa pero no obstante influyen en su forma de vida, como por ejemplo una política pública. Una universidad ecológica está pensada en una lógica de entornos colaborativos con el sector socio productivo y el desarrollo de la persona entendiendo que interactúan en múltiples entornos interconectados.

Asimismo, en el estudio de las buenas prácticas en el nivel superior, se destaca el rol del profesor como facilitador de ambientes de aprendizaje centrados en la experiencia del estudiante y mediados por estrategias de enseñanzas activas y diversas. Asimismo, la evaluación también asume un rol fundamental en el proceso formativo a través de la construcción de acuerdos con los estudiantes sobre los resultados de aprendizaje esperados, los criterios de evaluación y la existencia de instancias de retroalimentación (De Vincenzi et al., 2023). El rol del profesor es de impulsar el interés por aprender y el rol del estudiante es de prosumidor, a través de la participación activa, experimentando, indagando, consulta diversas fuentes, produce contenidos y comparte con la comunidad del grupo-clase (Wegner, 2010).

Según Wagner (2010) el concepto de comunidad de práctica no nació en la tradición de la teoría de sistemas. Tiene sus raíces en los intentos de desarrollar explicaciones de la naturaleza social del aprendizaje humano inspiradas en la antropología y la teoría social (e.g. Lave, 1988; Bourdieu, 1977; Giddens, 1984; Foucault, 1980; Vygotsky, 1978 citado en Wagner, 2010). Pero el concepto de comunidad de práctica está bien alineado con la perspectiva de las tradiciones sistémicas. Una comunidad de práctica en sí misma puede verse como un simple sistema social. Y se puede considerar que un sistema social complejo está constituido por comunidades de práctica interrelacionadas.

También se considera el aporte de la Teoría de la actividad (Engeström, 2014) para deconstruir los componentes de un sistema de actividad humana. Por otro lado, el estudio de la buena práctica educativa como práctica social y contextualizada supone la adopción de metodologías que aborden las interacciones docentes, estudiantes, en un contexto y en una temporalidad singular (De Vincenzi et al., 2020).

Desde esta mirada, la enseñanza se aborda dentro de la perspectiva ecológica, donde el estudiante tiene un rol activo en su aprendizaje. Supone una ruptura de la díada del docente que enseña y el estudiante que aprende, dando paso a la idea de co-creación de ambientes de aprendizaje donde docente y estudiantes accionan de forma interrelacionada (De Vincenzi et al., 2020). Para estudiar la enseñanza tomamos tres conceptos claves: la noción de cognición distribuida (Salomon, 1993; Perkins, 2001 citado en De Vincenzi, 2020) donde el conocimiento se construye en un contexto de personas que piensan en conjunto con la ayuda de herramientas y medios de la cultura. La conformación de comunidades de aprendizaje (Wenger, 2010 citado en De Vincenzi et al, 2020) que comparten el

mismo interés y convergen en un sistema de actividad. La noción de enseñanza como proceso que excede los límites del aula, articulando saberes y aprendizajes que se conectan tanto dentro como fuera del aula, ya sea física o virtual.

Por otro lado, para poder conceptualizar la buena práctica de enseñanza, Zabalza (2012) la describe como un conjunto de acciones intencionales que surgen en un contexto por lo que el análisis en la ES debe contemplar aspectos del contexto institucional, su organización, su modelo pedagógico, el currículum, las exigencias del perfil del egresado, el campo profesional, entre otras. Asimismo, refiere a la bidireccionalidad como acto de docentes y estudiantes, pero a la vez como acto cultural dotado de significados, donde no se trata de poner el foco en lo que se hace, sino en las motivaciones y el sentido de las acciones, en un contexto particular.

Es importante estudiar las prácticas educativas en el escenario real donde se producen, examinar críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje e identificar, documentar, analizar y compartir buenas prácticas, para habilitar a la reflexión sobre su consistencia pedagógica y su potencial innovador para facilitar una mejor experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Mondragón & Moreno, 2020; Perrenoud, 2004, citado en De Vincenzi et al., 2023).

Según De Vincenzi et al. (2020) los criterios para considerar buenas prácticas son:

- Innovación.
- Originalidad.
- Mejora de recursos, espacios, modos.
- Actuaciones con fundamentación científica.
- Estrategias de aprendizaje.

- Resultado institucional de evaluación docente.
- Alto grado de satisfacción de los estudiantes.
- Impacto social.

Por último, el uso de dispositivos tecnológicos, las redes para interactuar con otros y para acceder a múltiples fuentes de información facilita el desarrollo de prácticas educativas ubicuas y modifica el tradicional concepto de guiarse por los contenidos en un tiempo determinado, por espacios más flexibles. Una buena práctica remite a un conjunto de interacciones efectivas en diversos contextos de relevancia social y cultural para un campo profesional. Además, motiva a los estudiantes en el logro de los resultados que se evidencian en situaciones idóneas y que tienen el potencial de transferencia a sus vidas cotidianas. De esta manera, el profesor diseña y gestiona estrategias de aprendizajes colaborativos, situados y ubicuos (De Vincenzi, 2021).

Es imposible pensar en buenas prácticas sin preguntarse qué hacen los buenos profesores en la universidad. Bain (2007) identifica varias características y prácticas comunes entre los profesores más efectivos: 1) Despiertan curiosidad y motivación intrínseca. 2) Comprenden profundamente su materia dominando profundamente los conocimientos de su campo. 3) diseñan experiencias de aprendizaje significativas creando actividades y tareas que resultan relevantes y desafiantes. 4) Fomentan un entorno de apoyo y respeto donde todos se sienten valorados y respetados. 5) Promueven el pensamiento crítico y la reflexión. 6) Son accesibles y se preocupan por los estudiantes mostrando un interés genuino. 7) Evalúan de manera justa y transparente proporcionando retroalimentación. 8) Son reflexivos y aprenden de su práctica.

En el siguiente apartado, nos introduciremos en las categorías teóricas para la investigación de las buenas prácticas de enseñanza donde los profesores asumen un rol fundamental, así como la experiencia de los estudiantes.

3.2. El sistema de actividad educativo / La Teoría de la actividad

La teoría histórico cultural de la actividad (Vygotsky, Leóntiev, Engeström, citado en De Vincenzi, 2023) nos aporta la base conceptual para analizar la manera en que aprenden las personas desde un enfoque del constructivismo social, desde la psicología del aprendizaje. La actividad humana se configura en un sistema, una estructura de relaciones que permite analizar lo que las personas hacen juntas para el logro del resultado esperado (De Vincenzi, 2023; Salas-Madriz, 2016). Desde este enfoque se destaca el concepto de aula expandida que habilita a otros canales de acceso a la información y al conocimiento. En esta línea, en la investigación educativa, la teoría de la actividad (Engeström, 2001, 2004, 2014) constituye un marco para el estudio de las interacciones dentro y fuera del aula. En tal sentido, la práctica educativa como sistema de actividad, es entendida como acción humana intencional que convoca la participación de estudiantes y profesores en torno a un objeto común que los motiva y dirige, haciendo uso de herramientas físicas y socioculturales que facilitan el logro de los resultados esperados. Analiza la cultura del aula de clases desde distintas capas, mediada por herramientas en constante desarrollo histórico y desde diferentes perspectivas (Arnseth, 2008; Huang, 2011; Juárez, Buenfil y Triguelos, 2008, citado en De Vincenzi et al., 2020). El sistema de la actividad está compuesto de interrelaciones de alumnos, docentes y autoridades en un contexto político y social y mediado por herramientas. La actividad generada

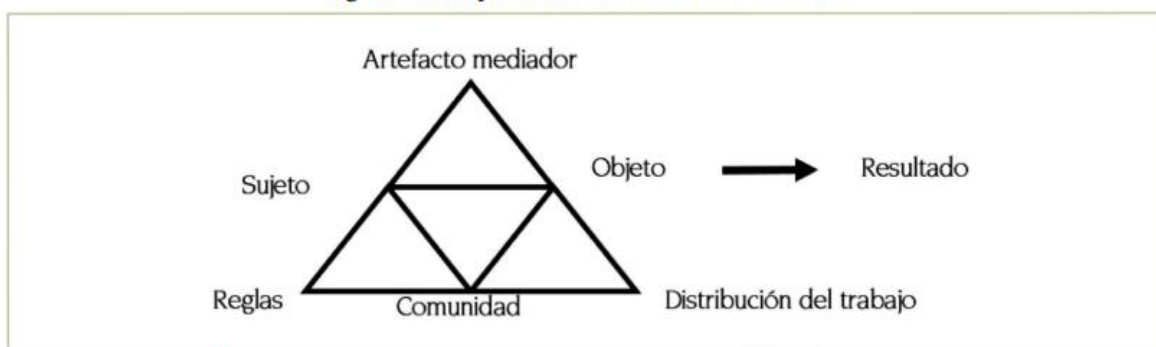
en el aula muestra una identidad propia dentro de la complejidad de la cultura de los valores y las trayectorias históricas de los participantes (Engeström, 2019).

Dicho sistema, es una estructura de relaciones que debe ser analizada en un marco que tiene en cuenta lo que las personas hacen juntas colaborando hacia el logro del objeto de estudio. Este tiene cabida únicamente a partir de la actuación conjunta de las personas que participan del sistema (Leóntiev, 1981, citado en De Vincenzi et al., 2020). El análisis de lo que hacen los sujetos adquieren un significado en un contexto y tiempo determinado. Las herramientas que median las acciones de los sujetos hacia el logro del objeto llevan consigo los rastros del proceso evolutivo que les ha dado el papel de mediación (Daniels, 2016 citado en De Vincenzi et al., 2020). Además, el sistema de actividad se organiza en múltiples voces y capas donde cada participante lleva su propia historia, puntos de vista, tradiciones, interés, reglas, convenciones y roles (Engeström, 2001; 2004).

La actividad humana intencional está orientada hacia un objeto en una relación dialéctica y culturalmente mediada con el contexto (Vigotsky, Leóntiev y Engeström citado por De Vincenzi, 2023). Desde esta perspectiva, como se muestra en la Figura 1, la actividad se configura en un sistema, una estructura de relaciones que admite el análisis de las actuaciones en un marco que tiene en cuenta aquello que las personas hacen juntas en cuanto colectivos que colaboran para el logro del objeto, configurada por componentes: sujeto, artefactos, objeto, comunidad, reglas, división del trabajo y resultado (De Vincenzi et al., 2020). Para comprender cómo aprenden las personas juntas, desde una perspectiva colaborativa y social del aprendizaje, se observa que en la base del triángulo está la comunidad, que tiene un objetivo aspiracional, que es alcanzar un resultado. Si se logra alcanzarlo bajo una lógica de división y reglas de trabajo, entonces esta comunidad va alcanzando

un dominio tal que le permite finalmente alcanzar el objeto y lograr ese resultado de aprendizaje, pero bajo una naturaleza colaborativa. Los sub triángulos representan espacios de producción, consumo, distribución e intercambio. A su vez, este sistema puede dialogar con otros sistemas de actividad laboral. De ahí la importancia de las propuestas didácticas situadas y cercanas al campo profesional. Desde una perspectiva de aula expandida, se habilitan canales de acceso a la información y al conocimiento (De Vincenzi, 2023).

Figura 1. Componentes del sistema de actividad



Fuente: Engeström, 2014.

La teoría de la actividad permite investigar buenas prácticas. Según Zabalza (2012):

Las buenas prácticas incluyen, necesariamente, el objetivo de buenos aprendizajes (en calidad y cantidad) pero trasciende esa zona restrictiva de lo instructivo para proponer mejoras tanto en los ambientes de aprendizaje como en el valor y sentido de las cosas que se aprenden y en la forma en que se aprenden. (p. 30)

La propuesta metodológica para la investigación de las prácticas educativas debe incluir herramientas e instrumentos que permitan avanzar desde la descripción hasta el análisis e interpretación con base en categorías teóricas (Zabalza, 2012).

Se asumen 6 dimensiones propuestas por Gimeno y Pérez (1989 citado en De Vincenzi et al., 2020), a saber: planificación, estructura metodológica del contenido, interrelaciones entre profesores y estudiantes, evaluación, organización de la vida en el aula y tipo de tareas académicas.

Desde la configuración como sistema de actividad (sujeto, herramientas, múltiples voces y contradicciones emergentes), De Vincenzi et al. (2020) diseñaron un método, desde una perspectiva ecológica, para el estudio de las buenas prácticas Según Hardman (2008) el sistema actividad áulica se compone de acciones interrelacionadas de sujetos (estudiantes, profesores y autoridades) inmersos en un contexto político y social, culturalmente organizado y atravesado por artefactos de mediación, donde todos se comprometen, promulgan y trabajan por el aprendizaje, en tanto objeto que motiva y da dirección a la actividad, y que, a su vez, es transformado por sus acciones. En tal sentido, De Vincenzi et al. (2023) señalan que la actividad generada en el aula física o virtual, muestra una dinámica de intercambio en una comunidad con identidad propia, que refleja las negociaciones sociohistóricas y culturales, organizada con base a reglas, roles y tareas (división del trabajo) para el logro de resultados de aprendizaje como construcción activa e inseparable de la acción y reflexión, tanto individual como colectiva.

El Cuadro 1 sintetiza las categorías de análisis para el estudio de cada componente con base en las investigaciones que analizan la práctica educativa como sistema de actividad (De Vincenzi et al., 2023).

Cuadro 1: Componentes del sistema de actividad de la práctica educativa.

Componente	Descripción
------------	-------------

Sujetos	Profesores y estudiantes
Artefactos de mediación	dispositivos físicos (aparatos y herramientas físicas) o simbólicas (lenguaje, modelos, habilidades, actividades, actitudes).
Objeto	Objetivos de aprendizaje materializados en elementos culturales (escritos, orales, materiales).
Reglas	Institucionales (proyecto académico, reglamentos, normas, políticas educativas), instruccionales (criterios de evaluación, consignas) y de interacción (orden y disciplina, distribución de recursos y expresión comunicativa).
Comunidad	Grupos de trabajo académico (micro culturas), la organización del grupo-clase y participación de la organización académica (facultad y cátedra).
División del trabajo	Roles y tareas asumidas por profesores (instructor, facilitador, mediador) y estudiantes (receptivo, autogestivo).
Resultados	Logro de aprendizaje

Fuente: De Vincenzi et al. 2023.

Desde la didáctica resulta interesante pensar cómo desde la Teoría de la actividad, la práctica educativa responde a tres principios: multivocalidad, historicidad y aprendizaje expansivo” (De Vincenzi et al., 2023). En tal sentido, la multivocalidad responde a los diferentes puntos de vista de los actores del sistema de actividad áulica, así como los espacios de negociación de significados. La historicidad tiene en cuenta la evolución del sistema de actividad y de sus artefactos de mediación y objetos de aprendizaje para responder a las demandas socioculturales de la formación profesional. El aprendizaje expansivo supone que el aprendizaje se construye en colaboración y coparticipación de muchos agentes dentro y fuera del sistema áulico a través de redes que expanden los límites del aula (Engeström, 2014).

Desde las implicancias didácticas del enfoque ecológico, De Vincenzi (2023) propone cinco características distintivas:

1. El diseño y la gestión de la enseñanza con foco en resultados de aprendizaje:

El resultado de aprendizaje es la meta y el contenido deja de ser la razón de ser, por su naturaleza cambiante, por el avance vertiginoso del conocimiento, deja de ser el objeto final para ser el medio para que un sujeto pueda actuar. Así, la situación final de un aprendizaje es visualizar la intervención del estudiante en términos para lo cual una asignatura tributa. Es una actuación que tiene condiciones de calidad para responder al sentido de responsabilidad social. Debe haber un contrato pedagógico ya que el corazón en un enfoque ecológico es la experiencia del estudiante. Lo que propone el profesor requiere de una negociación de significados ya que el estudiante es sujeto culturalmente atravesado y con un patrimonio y una trayectoria previa, que es diversa con distintos niveles de apropiación. Descubrir de dónde parten los estudiantes para establecer a dónde se quiere llegar para que el estudiante encuentre un objetivo, una razón, aquello que lo convoque a movilizarse. No hay aprendizaje sin motivación.

2. Alineación constructiva de estrategias y recursos: Teniendo en cuenta que en el corazón del proceso educativo está la actividad del alumno y sus resultados de aprendizaje como producto final se parte de un pronóstico de los estudiantes (conocimientos previos, capacidad, motivación) adaptando el contexto de la enseñanza (objetivos, evaluación, didáctica).

3. Multivocalidad: todos los estudiantes tienen derecho a tomar la palabra y a participar. Hay múltiples estrategias para que la multivocalidad aparezca a través de la cognición distribuida, la construcción colaborativa del

conocimiento (documentos compartidos, foros, discusiones, coevaluación), aula extendida (congresos, profesores invitados, redes sociales, intercambios). Es importante que los estudiantes dialoguen con distintos niveles de apropiación en términos del dominio y su acercamiento a una disciplina.

4. Aprendizaje expansivo: Permite integrar otras fuentes de información y la casuística que trae el contexto social para que las aulas se conviertan en auténticos laboratorios sociales.
5. Comunidad de aprendizaje: Implican un enfoque participativo y colaborativo, en el cual el aprendizaje se construye colectivamente a través de la interacción y el diálogo entre los participantes.

Desde este enfoque, el profesor resulta ser un facilitador que tiene que retroalimentar generando interacción, acompañar, clarificar. El alumno es un prosumidor porque produce, debate, investiga, porque él mismo clarifica y produce contenido. Algunas estrategias didácticas son, el aula invertida para discutir, analizar y promover la cognición distribuida; desafíos interdisciplinarios para poner en conversación asignaturas o espacios curriculares; retos con impacto social que implica ir a terreno e intervenir; gamificación que permiten generar mayor implicancia del alumno; portfolio digital, que muestra el grado de complejidad e integridad creciente y contribuye a la retroalimentación del profesor, la autoevaluación y coevaluación entre pares (De Vincenzi, 2023).

3.3. Aprendizaje Activo

Para que el aprendizaje se construya en colaboración y coparticipación con otros, es necesario conceptualizar los abordajes pedagógicos desde estrategias que lo promuevan.

Actualmente, las instituciones de educación superior enfrentan desafíos por la puesta en práctica de alternativas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje activo y la innovación en la enseñanza que propicien competencias del campo profesional (Barrera Arcaya, et al., 2021). Estos planteamientos pretenden pasar de enseñar contenidos, donde la materia y su formación técnica es el centro, a enseñar a aprender, donde el estudiante es el centro y aprende haciendo (Benito y Cruz, 2005) a través de la autogestión y la interacción entre los participantes (Fernández Samacá y Alarcón Aranguren, 2020). Este enfoque contrasta con la clásica clase magistral que para muchos todavía es la clase verdadera.

Hoy en día sigue prevaleciendo la utilización de métodos tradicionales de enseñanza basados en la transmisión del conocimiento lo que debiera convertirse a un enfoque basado en el aprendizaje activo (AA), donde el estudiante está en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, encontrar una definición única de AA es un desafío. El Diccionario de Educación de Greenwood (Collins y O'Brian, 2003) define el AA como “el proceso de hacer que los estudiantes participen en alguna actividad que los obliga a reflexionar sobre las ideas y cómo las están usando” (p.5). Desde esta perspectiva, estos entornos de aprendizaje deben ser espacios que permitan a los futuros profesionales, construir su conocimiento y desarrollar habilidades para la creatividad e innovación invitando a la transformación del trabajo individual de la clase tradicional al AA (Fernández Samacá y Alarcón Aranguren, 2020).

Existen numerosas metodologías orientadas al AA con el centro en el desarrollo integral de los estudiantes. Algunas de ellas son: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el método de caso, todas ellas suponen al alumno trabajando dentro y fuera de la clase en tareas y proyectos (Benito y Cruz, 2005). En esta línea, se considera el aula física o virtual como un espacio de interacción y comunicación entre los participantes, un contexto cercano para motivar el aprendizaje (Vygotsky, 1987). En tal sentido, se pueden crear espacios para escuchar a otros, espacios para hacer con otros, espacios para la introspección y autorreflexión y espacios para aplicar lo aprendido (Thornburg, 2013).

Al pensar en propuestas innovadoras y que resulten significativas para los/as estudiantes, en un mundo donde la información está al alcance de la mano, considerar el rol activo del estudiante supone desarrollar habilidades para enfrentar los desafíos del futuro, resolver problemas complejos relacionados con su entorno, actividades que promuevan el pensamiento crítico, el análisis y la creatividad, entre otros (Barrera Arcaya, et al., 2021). Por otra parte, se debe exigir que los estudiantes evalúen periódicamente su propio grado de comprensión y habilidad para manejar conceptos o problemas en una disciplina en particular. En esas metodologías el conocimiento se desarrolla a través de la participación y la contribución al proceso de aprendizaje en el cual los estudiantes se mantienen mental – y físicamente – activos a través de actividades que los involucran en la recolección y análisis de información, la resolución de problemas del campo profesional y en el diseño de propuestas innovadoras (Collins y O'Brien, 2003).

Como sostiene Rogovsky (2015) es una alternativa, que se da en aulas -físicas o virtuales- donde las propuestas de enseñanza promueven que los estudiantes

aporten sus conocimientos y habilidades para resolver juntos una situación problemática determinada. Asimismo, se propician intercambios, aportes, debates, escucha entre pares, aprendizaje de otros contextos y realidades, para el cumplimiento del objetivo común; se negocian sentidos al interior del grupo, se hace valer la opinión propia y la del grupo; construyen entre todos, resuelven en equipo y aprenden del equipo (Perkins, 2010).

Como anticipamos, existen estrategias didácticas que favorecen estas metodologías en la virtualidad y que promueven estas interacciones, a saber (Rogovsky, 2015):

- Aplicaciones que promueven la colaboración a partir de interfaces diseñadas para la escritura colaborativa, o la producción colaborativa en diferentes formatos.

- Aplicaciones que dinamizan las comunicaciones al interior de los equipos promoviendo el intercambio de ideas y acompañando los procesos de toma de decisiones.

- Aplicaciones que invitan a retroalimentar las producciones de otros, generando un ida y vuelta que enriquece el proceso de trabajo.

Estos nuevos enfoques invitan a los/as profesores/as a generar auténticos espacios colaborativos, autogestionados, abiertos a la coevaluación, en el marco de proyectos, en donde se planteen desafíos y problemas por resolver o todo lo contrario: el descubrimiento de problemas de la realidad o el campo profesional, que convoquen a los/as estudiantes a tomar contacto con los conceptos claves de la disciplina y los pongan en tensión en la práctica concreta (UFLO, 2022).

En este orden de ideas hacer que el alumno esté activo mientras aprende, no se trata de una actividad mental que se traduce a efectuar ejercicios de aplicación de forma mecánica o repitiendo conceptos sino situándolo en situaciones de

aprendizaje donde pueda operar mentalmente trabajando con materiales, a partir de consignas auténticas para dominar conocimientos y transferir lo que ha aprendido en contextos para acceder a la autonomía (Merieu, 2016). Volver activo al alumno es al mismo tiempo, invitarlo a comprometerse personalmente en sus aprendizajes y proponerle trabajar de forma concreta, haciendo, resolviendo, escribiendo, creando, proponiendo (Benito y Cruz, 2005; Merieau, 2016). Asimismo, desde esta perspectiva los docentes asumen el rol de acompañar a los estudiantes en sus investigaciones, sus ejercicios o proyectos, corregir y ayudarlos a mejorar a través de la retroalimentación y evaluación formativa (Benito y Cruz, 2005; Merieau, 2016).

Dentro del AA, el aprendizaje colaborativo es una alternativa potente, a través de propuestas de enseñanza que promueven que los estudiantes aporten sus conocimientos y habilidades para resolver juntos una situación problemática determinada (Rogovsky, 2015). Por otro lado, Burbules (2012) propone el concepto de aprendizaje ubicuo, para señalar la oportunidad de los profesores de hoy, de poder acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, interactuar con pares y acceder a una variedad de fuentes que permiten relacionar las metas de aprendizaje con contextos y propósitos.

Es por ello, que la reflexión de los docentes debe pasar por cómo crear las condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas. Esos conocimientos no son solo los disciplinares sino también las habilidades cognitivas asociadas a ellos, para que sean capaces de transferirlos a diferentes situaciones (Anijovich y Mora, 2010).

Según Milanese (2021) en el AA el estudiante resuelve, analiza, compara, produce, explica, indaga; no se limita a observar o describir. Se trata de una formación centrada en su experiencia de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades complejas de pensamiento y en la promoción del compromiso con su itinerario formativo. De esta manera, los estudiantes interactúan con otros, confrontan, coproducen, debaten, comparten. Se trata de pasar de una pedagogía de la enunciación individual a una pedagogía de la enunciación colectiva donde el estudiante es coproductor de contenidos, pasando de la repetición a la creación. Así, el aprendizaje se asume social en tanto el estudiante aprende activa y colaborativamente “en el terreno” o en contextos simulados de alta relevancia cultural, como puede ser los escenarios deportivos.

Según Anijovich y Camillioni (2023) el trabajo en grupo tiene el propósito de la interacción social, de tomar decisiones, confrontar y asumir responsabilidad compartida promoviendo el aprendizaje activo creando condiciones para el aprendizaje profundo. En este tipo de trabajos los alumnos deben resolver situaciones problema a partir de su autonomía y responsabilidad de su aprendizaje.

En conclusión, diversos autores coinciden en afirmar que el AA promueve buenas prácticas docentes, apelando a ideas o recursos, que encuentran un sentido, un para qué de ese hacer, que lo lleva a la práctica y reflexiona sobre lo que ocurrió y dando lugar a pensar en mejorar futuras acciones (Anijovich y Mora, 2010; Camilioni, 2023). Los nuevos escenarios de la generación del conocimiento requieren del esfuerzo académico por mejorar la enseñanza y contribuir al logro de aprendizajes significativos a partir de aprendizajes situados y contextuales, para estudiantes de un mundo en acelerados cambios (Pastor Ángulo, 2005).

3.4. Educación a Distancia

La educación a distancia (EaD) se conformó como una disrupción educativa frente a la educación tradicional, pero sus bajos niveles de interacción entre estudiantes y profesores, la ausencia de mecanismos sistémicos de evaluación de los aprendizajes, así como el limitado desarrollo técnico de los recursos de aprendizaje, restringió su desarrollo como una modalidad educativa sustituta. Empero, recién en los últimos tiempos, con la digitalización, al permitirse una mayor interacción docente-estudiante y convergencia de diversidad de recursos de aprendizaje, la EaD se conforma ya no solo como una oferta diferenciada, sino como nueva alternativa para algunos grupos estudiantiles y sociales (Rama, 2021).

Esta diversidad de recursos y las nuevas formas de interacción requieren de una didáctica particular. Es por ello, que para poder investigar las prácticas educativas a distancia es fundamental abordar la planificación y diseño del aula virtual por parte de los profesores. En tal sentido, los modelos pedagógicos de las universidades marcan un horizonte y un camino posible para poder guiar a sus profesores en la didáctica. Es por ello, que a la hora de diseñar, pensar y planificar el aula virtual, resulta oportuno preguntarse acerca de los objetivos/resultados de aprendizaje de la materia y delinear las características de las estrategias, actividades, recursos, contenidos y tipo de vínculos que se van a necesitar implementar (UFLO, 2022).

El punto de partida es el programa del curso para pensar y definir la narrativa del aula. Luego, es importante diseñar un recorrido teniendo en cuenta a las personas que van a transitar el espacio del aula virtual, sus condiciones específicas de visualización y los dispositivos desde los que acceden. Seguidamente, se sugiere

definir la estructura general del aula virtual, con un determinado sentido para cuando los estudiantes accedan. Luego, se van creando los contenidos de las pestañas, idealmente dejando una para cuestiones generales, como la presentación del programa, del/a docente, las condiciones de aprobación e informaciones necesarias para la cursada y un foro de bienvenida (UFLO, 2022). Al diseñar la estructura de cada sección, es fundamental la narrativa que elegimos para guiar al estudiante en el recorrido sobre las mismas: decidir, proponer y mantener una lógica, ayuda a prevenir las micro angustias que no queremos que los y las estudiantes pasen en las aulas virtuales. Los mensajes deben ser breves, claros y consistentes, manteniendo una forma de comunicación durante toda el aula virtual, teniendo en cuenta a los/as estudiantes (preguntarles cómo se sienten, si entienden la lógica, etc.). Crearles narrativas, recorridos donde ellos/as puedan ir navegando y encontrando respuestas de la manera que deseen. Las secciones tienen que tener un recorrido como si fueran los capítulos de un libro, con una introducción, un desarrollo y un cierre, como una invitación para leer el próximo capítulo, unidad o módulo, con una familiaridad que se debería repetir en cada sección (UFLO, 2022).

En otro orden de ideas, a la hora de pensar las actividades, tal como plantean Delorenzi y Berk (2022) es importante proponer desafíos como oportunidad para desarrollar aprendizajes profundos: diseñar actividades que constituyan un reto, desafíen y motiven. Invitar a la reflexión y análisis de las prácticas profesionales, poniéndose en el lugar del que aprende. Asimismo, teniendo en cuenta que aprendemos de y con otras personas; resulta oportuno proponer debates de todo el curso, trabajos en pequeños grupos, feedback entre compañeros/as, estudios de caso, trabajos colaborativos, entre otros.

La organización es clave, por tal motivo hay que ayudar a los estudiantes a gestionar sus tiempos. Compartir un cronograma que ordene, permite prever tiempos y espacios en los que se llevará a cabo la cursada. Al comunicar consignas de trabajo, ser claros, compartir el propósito de la actividad y detallar en qué tiempos y espacios se espera que se desarrolle. Finalmente, en la medida de lo posible, articular la propuesta con la de otros/as docentes. Esto evitará la sobrecarga y permitirá a nuestros/as estudiantes tejer redes entre los contenidos trabajados (Delorenzi y Berk, 2022).

Por otro lado, muchas de las dificultades en la formación de profesionales en la ES están relacionadas con la didáctica. Más allá del conocimiento experto de los profesores, resulta fundamental revisar la enseñanza, en este caso en carreras de formación de entrenadores deportivos donde a los saberes prácticos y teóricos se les suman las competencias investigativas y digitales necesarias en los escenarios actuales. En tal sentido, cada vez, las demandas de la sociedad son más sofisticadas ante las realidades de los procesos sociales y productivos en crecientes entornos digitales, y que reclaman nuevas habilidades de los profesores. Esos cambios van de la mano de la innovación educativa y requieren capacitación, investigación y nuevos formatos para dar respuesta a nuevos roles dentro del campo profesional.

Para estudiar las prácticas a distancia, es necesario considerar el medio por el cual sucede. Como señalan Schwartzman et al. (2013) los entornos y aplicaciones configuran espacios digitales donde circulan los contenidos, se producen los encuentros y las interacciones entre los/as estudiantes y profesores/as y transcurren los procesos educativos. En tal sentido, la elección de los recursos, va de la mano con qué se desea que ocurra en términos de interacciones. En este territorio, centrar

la mirada hacia los múltiples formatos, implica pensar a las aplicaciones como espacios en los cuales es posible producir, diseñar y compartir contenido con formatos diversos: texto, imágenes, audiovisuales, animaciones, audio, hipertexto, hipervínculo a otros recursos de la web (Schwartzman et al., 2014). Asimismo, Milillo et al. (2021) consideran el dispositivo tecnopedagógico como el recurso utilizado entre lo que se pretende que los/as estudiantes aprendan, el diseño didáctico y la tecnología para transformarse en un territorio. En ese territorio ocurren las interacciones y se logran aprendizajes fundamentales a través de las actividades que resultan significativas para aprender, en este caso haciendo foco en el campo profesional de la actividad física y el deporte. Para Schwartzman et al. (2014) los dispositivos tecnopedagógicos son propuestas didácticas donde concluyen tecnologías digitales, necesidades e intenciones pedagógicas y decisiones didácticas. Aunque el uso de estos dispositivos per se no son capaces de transformar la esencia de las propuestas educativas, una pertinente apropiación pedagógico-didáctica de las tecnologías y sus aplicaciones está propiciando buenas prácticas que suponen innovación y originalidad para el diseño de propuestas didácticas. Esto supone usos nuevos, genuinos y originales en torno a las tecnologías, en diseños de propuestas didácticas en nuevos entornos comunicacionales, en las evaluaciones y en el diseño de materiales para la construcción del conocimiento a través de tareas auténticas y valiosas para los/as estudiantes, desde un rol activo (Schwartzman et al., 2014).

Por otro lado, las aulas virtuales son un espacio institucional, por lo tanto, su gestión y organización es responsabilidad no solo del equipo docente sino de la casa de estudios. Desde el modelo pedagógico de la Universidad de Flores (UFLO) se concibe el aula como un espacio de encuentro para recuperar conocimientos

previos, poner en juego habilidades, saberes e intereses, producir materiales, trabajar colaborativamente, reflexionar, construir conocimiento original. Se espera que funcione como un entorno dialógico en donde sus habitantes quieran quedarse (UFLO, 2022) y no una mera transmisión de documentos aislados y sin guía.

Algunos autores denominan redes de aprendizaje, a los entornos de aprendizaje en línea que ayudan a los estudiantes a desarrollar sus competencias colaborando y compartiendo información enriqueciendo la experiencia de aprendizaje. Estas redes permiten: intercambiar experiencias y conocimiento; trabajar en proyectos colaborativos; crear grupos de trabajo y comunidades para realizar debates sobre diversos temas; realizar una evaluación a sí mismo y a otros; buscar recursos de aprendizaje y compartirlos con otros; enriqueciendo la experiencia (Martínez y Martínez, 2016). En el siguiente apartado se pondrá el foco en el campo profesional propio de los entrenadores deportivos.

3.5. El campo profesional del entrenador deportivo

El foco de este estudio está puesto en la formación de entrenadores de deportes de patinaje.

El patinaje sobre ruedas es una práctica que se manifiesta en varias formas deportivas y se desarrolla en distintos espacios e instituciones, desde su práctica social en clubes, sociedades de fomento, centros comunitarios o su máxima manifestación en los deportistas de alta competición. El requerimiento de las instituciones donde se practica el patinaje, es de contar con profesionales altamente capacitados en la iniciación deportiva de niños, niñas y jóvenes y en los posteriores procesos de entrenamiento sistematizado, acordes a las necesidades de desarrollo

de los deportistas. Según Torregrossa et al. (2011) al hablar de participación y calidad de la experiencia deportiva en las etapas formativas, es necesario considerar la importancia del rol de los entrenadores en todo el proceso, fundamentalmente por el impacto de sus conductas sobre la implicación con la práctica deportiva, el rendimiento y el bienestar de los niños y jóvenes. El deporte moderno en todos sus niveles requiere cada vez más, de profesionales con sólida formación científica y pedagógica, para superar el desafío que presenta la enseñanza y el entrenamiento de las nuevas generaciones de deportistas. Por eso resulta fundamental revisar la calidad de las propuestas de formación de entrenadores y en ese sentido, visibilizar las buenas prácticas para compartir experiencias y estrategias valiosas.

El Diccionario de las Ciencias del Deporte (Röthing, Rodado & García, 1992), define al entrenador como “la persona competente que dirige el entrenamiento y las competiciones. Además de los conocimientos y las capacidades necesarias para todo profesor de educación física y deportiva, el entrenador debe poseer conocimientos específicos de su especialidad y, sobre todo, de teoría del entrenamiento basado en las ciencias del deporte” (p. 681). Sin embargo, según Jiménez Sáid (2008) las concepciones que refleja el diccionario no contemplan la complejidad de la profesión y señala que el entrenador actual debe dominar otros campos de actuación más allá del conocimiento específico didáctico o técnico, como la gestión de los recursos humanos, la psicología, los principios del aprendizaje y poseer habilidades tecnológicas.

Asimismo, la literatura deportiva identificó a los entrenadores como actores clave en la estructuración del contexto y desarrollo socio-moral de los atletas (Peláez et al., 2013). Es así, que cobran importancia los programas de formación

integral, para que los/as entrenadores/as se acerquen más al concepto de entrenador-educador (Giménez, 2003). Tanto Bompa (1999) como Lyle (1999 citados en Jiménez Sáid, 2008) consideran también que el papel del entrenador está orientado hacia la mejora del rendimiento del atleta y, por tanto, su papel fundamental va a ser manejar, incluyendo el liderazgo y la dirección, todo el proceso para la mejora del rendimiento. En esta línea, las funciones del entrenador deportivo asumen cuatro vertientes fundamentales (Jiménez Sáid, 2008):

1. Es un técnico especializado en una modalidad deportiva.
2. Es un conductor de un proceso pedagógico global continuo.
3. Es un gestor de recursos humanos, para los que establece un sistema racional en el plano técnico, táctico, físico, psicológico y social.
4. Es un elemento que contribuye a la valorización y formación de la comunidad deportiva, a través de su contribución a un código de ética profesional.

Asimismo, diversos autores, intentan definir el perfil de un/a entrenador/a competente, para una determinada tarea o en un determinado deporte. Sebastiani Obrador y Blázquez Sánchez (2012) señalan que:

(...) una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, que se llegan a controlar porque se dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar problemas auténticos. (p. 37)

Desde esta perspectiva, para ser un entrenador deportivo competente se necesita un profesional que planifique y organice su entrenamiento, la preparación para la competición, la enseñanza de la especialidad deportiva en relación a las condiciones personales, espaciales, materiales adecuados, con el fin de que el

deportista disponga de las mejores oportunidades para mejorar su aprendizaje o rendimiento, con seguridad, en la competición de su especialidad (Sebastiani Obrador & Blázquez Sánchez, 2012). Además, ha de conocer la globalidad y las peculiaridades de la modalidad deportiva que enseña debe poder reflexionar sobre su propia práctica, analizar, investigar y crear sus propias metodologías. En este caso, podemos mencionar que cada vez más, se busca la especificidad de los entrenadores en distintas disciplinas del patinaje, por lo tanto, las competencias estarían relacionadas con las características y requerimientos propios de cada disciplina, además de las necesarias de un entrenador de patinaje. Así pues, si la práctica de un deporte es una cuestión compleja, por ende, plantearse las tareas y maneras de enseñar un deporte o formar deportistas son igual de complejas (Sebastiani Obrador & Blázquez Sánchez, 2012). Comúnmente se considera que un buen deportista, por el hecho de haberlo sido, será un buen entrenador, sin embargo, este planteamiento no es siempre acertado; una cosa es ser buen deportista y la otra, muy distinta, es ser entrenador, las competencias son muy distintas (Sebastiani Obrador & Blázquez Sánchez, 2012).

Con la intención de delinear las características de un entrenador profesional, es necesario reflexionar sobre las responsabilidades y capacidades de la persona responsable de la enseñanza, entrenamiento y rendimiento deportivo, sobre la programación, intervención y evaluación:

- Comprender y dominar en su globalidad la modalidad deportiva: Se refiere a dominar las técnicas básicas y específicas a desarrollar con nivel suficiente para el desarrollo de las tareas y situaciones propias de la iniciación deportiva, la tecnificación deportiva, el alto rendimiento, el diseño de los entrenamientos y la conducción de personas en competiciones.

- Enseñar y entrenar a los deportistas desde la lógica interna de su deporte.
- Dirigir la sesión de enseñanza-aprendizaje, guiar en las competiciones, solucionando contingencias existentes, para conseguir una participación y rendimiento conforme a los objetivos propuestos de la misma, dentro de las normas y márgenes de seguridad requeridos.
 - Evaluar el proceso de formación, desarrollo y rendimiento deportivo.
 - Valorar el desarrollo de actividades, recolectando y procesando información para la elaboración de juicios que permitan el ajuste y mejora permanente de procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - Acompañar en la competición deportiva: para proporcionar una experiencia motivante y segura, y garantizar su participación en las mejores condiciones dentro de los valores vinculados al juego limpio, el respeto a los demás, reforzando su responsabilidad y esfuerzo personal.
 - Seleccionar, guiar y orientar a los deportistas: en función de su nivel y características madurativas.
 - Cuidar la salud e integridad del deportista: transmitir la necesidad de una vida saludable y hábitos de alimentación equilibrada, descanso y de no consumir sustancias prohibidas.
 - Transmitir un modelo ético y de valores: a través del comportamiento personal, transmitir valores vinculados al juego limpio, el respeto, al propio cuerpo y al de los demás.

En definitiva, las competencias que se proponen, muestran a un buen entrenador como aquel que sabe transmitir a sus alumnos deportistas el concepto global del deporte, los motiva en sus entrenamientos y aprendizajes, les fomenta,

orienta y aplica la estrategia en el momento de la competición (Sebastiani Obrador & Blázquez Sánchez, 2012).

Existe controversia respecto a la calidad de las propuestas educativas en la modalidad a distancia, sobre todo en las carreras con alto contenido práctico, como la enseñanza de los deportes. Por otro lado, aunque sabemos que nos encontramos en la era digital y existen valiosas ventajas, un funcionamiento inadecuado de la tecnología puede complicar el aprendizaje de los estudiantes (Dumford & Miller, 2018). En tal sentido, las dificultades en aspectos tecnológicos, pueden llegar a resultar especialmente frustrantes para estudiantes y tener un impacto negativo en su percepción general de la carrera (Pollack & Wilson 2002, como se citó en Dumford & Miller, 2018).

Otros aspectos que se ponen en discusión en dicha modalidad (Wijekumar et al., 2006, como se citó en Dumford & Miller, 2018) se relacionan con la retroalimentación entre profesor y el alumno que se da por sentado en un entorno presencial, y que debe adaptarse en la virtualidad, ya que los estudiantes pueden sentirse más aislados de sus profesores, si a la hora de las evaluaciones se recurre demasiado a las tradicionales pruebas y los exámenes tipo test. Además de los problemas relacionados con las trampas de los estudiantes, una dependencia excesiva de los exámenes tipo cuestionarios, pueden limitar la información formativa durante el proceso de aprendizaje, lo que también puede afectar a la calidad de la enseñanza (Dumford & Miller, 2018). Tampoco se puede olvidar, que se vuelve complejo para muchos docentes, diseñar evaluaciones que den cuenta de la apropiación del estudiante del saber hacer, a través de la virtualidad, en las carreras de alto contenido práctico.

Otra cuestión que algunos investigadores refieren, es que los estudiantes pueden necesitar motivación adicional, organización y autodisciplina para tener éxito en sus esfuerzos de aprendizaje en línea (Jacob & Radhai, 2016, como se citó en Dumford & Miller, 2018). Por otro lado, tiene el potencial de llegar a un público más amplio, especialmente para los estudiantes que suelen estar en desventaja en el acceso a la educación.

Como ya se dijo, existe controversia en el campo profesional de la formación de especialistas de la enseñanza del deporte, sobre la formación en la modalidad a distancia en este tipo de carreras por la dificultad que implica la enseñanza de contenidos prácticos desde la virtualidad. La pandemia mundial de COVID-19 ha colaborado al surgimiento de múltiples propuestas, sin embargo, son escasas las propuestas de formación de entrenadores deportivos en las universidades. A pesar de que este trabajo pone el foco en la ES, es importante considerar otras propuestas de formación de profesionales de la enseñanza del deporte, que han estudiado la percepción de profesores y estudiantes sobre la modalidad a distancia.

En tal sentido, diversos autores señalan que las herramientas tecnológicas proporcionan un recurso que puede aumentar la carga horaria de los cursos de formación, permitiendo que el entrenador, que generalmente combina su formación con su actividad profesional, estudie y se forme cuando le resulte más adecuado (Over, 2008). En la misma línea, Fernández Samacá y Alarcón Aranguren (2020) señalan los beneficios que proporciona la tecnología, facilitando la interacción, la colaboración y la transmisión de experiencias visuales propias de las actividades deportivas. Estos espacios facilitan el desarrollo de nuevas experiencias y herramientas capaces de acercar la teoría con la práctica.

En un estudio de revisión (Pérez-Camarero et al., 2022) se describe la literatura existente sobre la formación de entrenadores deportivos en modalidad a distancia, llevadas a cabo por organismos oficiales (federaciones, universidades) y no oficiales (institutos, empresas de servicios) mediante una búsqueda sistemática en diferentes bases de datos. Se realizó una búsqueda en las bases de datos Web of Science (WOS, CCC, DIIDW, KJD, MEDLINE, RSCI, SCIELO), SCOPUS, PubMed y EBSCO (Sport Discus, ERIC, Education Research, APA Psyc Info, MedLine, CINAHL). Se analizaron 14 estudios descriptivos y de revisión sobre las preferencias de los entrenadores para la formación en línea, su funcionalidad y las mejoras aplicables. Entre los principales se encuentran:

- El estudio de Cushon y Townsend (2018), que tuvo como objetivo considerar la evidencia de aprendizaje mejorado por las tecnologías en la formación de entrenadores. Se realizó una revisión sistemática. Los resultados arrojaron que, a pesar del uso de la tecnología en el entrenamiento, la enseñanza y el aprendizaje, la evidencia de su calidad es débil, y su uso requiere más investigaciones.
- Driska (2018) evaluó la eficacia de los programas de educación en línea. Realizó un estudio descriptivo a través de entrevistas semiestructuradas. $N=21$. La evaluación descubrió percepciones positivas del curso y demostró que este puede ayudar a ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo profesional.
- Kuh et al. (2017) investigaron los beneficios percibidos del uso de recursos de entrenamiento en internet, los tipos de recursos de internet buscados por los entrenadores de fútbol juvenil y también cómo se utilizan los recursos para mejorar su conocimiento sobre entrenamiento. Se realizó un

estudio descriptivo y se realizaron entrevistas personales a 10 entrenadores. Internet se consideró como una fuente de aprendizaje para los entrenadores debido a su fácil accesibilidad, ahorro de tiempo, bajo costo y la disponibilidad de nuevas ideas. Google, Facebook, YouTube y Twitter fueron las plataformas habituales utilizadas para localizar recursos de formación, pero comprobar la credibilidad de estos recursos de formación es el mayor reto al que se enfrentan los entrenadores.

- Stoszkowski y Collins (2015) exploraron las percepciones de los entrenadores sobre sus métodos reales y preferidos para adquirir nuevos conocimientos de entrenamiento. El estudio fue descriptivo y encuestaron en línea a 320 entrenadores. Concluyeron que los entrenadores preferían, y en su mayoría adquirirían, el conocimiento del entrenamiento mediante las actividades informales de aprendizaje

- Kubayi et al. (2016) examinaron las preferencias de los entrenadores para la educación continua. Se realizó un estudio descriptivo a través de encuestas durante la asistencia a cursos de capacitación, talleres y seminarios. N=224. Los resultados mostraron que los entrenadores querían aprender más sobre técnicas de motivación y tenían más probabilidad de continuar su formación como entrenadores si deseaban entrenar a un alto nivel, si los temas eran relevantes y si los cursos estaban disponibles en línea.

- Sackey-Addo y Pérez (2016) analizaron la evolución de la formación en línea para los entrenadores deportivos desde la perspectiva del tenis. Se trató de un estudio de revisión sistemática. Concluyeron que la utilización de recursos de buena calidad y materiales obtenidos mediante

plataformas de formación en línea producía beneficios, no solo a los entrenadores de tenis, sino también a los tutores

- Pope et al. (2015) examinaron el contenido de la información que los entrenadores obtienen de los recursos de psicología deportiva en línea y el uso de la misma. El estudio fue descriptivo y encuestaron en línea a 253 entrenadores. Según los resultados, los entrenadores actualmente obtienen información de recursos de psicología deportiva en línea "algunas veces al año", pero la obtendrían "una vez al mes" si hubiera recursos más accesibles y creíbles disponibles.

El análisis del contenido de los artículos permitió identificar cuatro líneas principales de investigación: descripción de las herramientas tecnológicas e informáticas con las que cuentan los/as entrenadores/as, análisis de las preferencias de los/as entrenadores/as, análisis del uso de los recursos por parte de los/as entrenadores/as, y evaluación de la eficacia de los recursos existentes. El análisis de todos ellos permitió concluir que la formación en línea es un recurso extremadamente útil para la formación de los/as entrenadores/as, debido a sus ventajas sobre la formación tradicional, a pesar de algunas limitaciones, como la ausencia de interacción física.

No se puede dudar de que la tendencia es a que cada vez más las propuestas de formación, capacitación y actualización de profesionales de las ciencias del deporte sean en modalidad a distancia. Es por ello, que el análisis de las buenas prácticas de enseñanza resulta de suma importancia para encontrar las mejores estrategias para la enseñanza de cuestiones técnico-tácticas.

3.6. Antecedentes sobre el estudio de buenas prácticas de enseñanza

El análisis sobre buenas prácticas de enseñanza, es un tema que ha originado el desarrollo de múltiples investigaciones en los últimos tiempos, y que es objeto de estudio en este trabajo. Asimismo, como se mencionó en el apartado anterior, dentro del contexto del deporte cada vez más, instituciones como el Comité Olímpico Internacional y las federaciones internacionales de los diferentes deportes, las federaciones nacionales y otras instituciones académicas, ofrecen programas de formación de entrenadores/as en la modalidad a distancia mediante cursos de capacitación y recursos didácticos en sus plataformas web. Es por ello, que resulta oportuno en este estudio, citar algunas investigaciones sobre buenas prácticas de enseñanza en carreras universitarias de formación profesional ajenas a la formación de profesionales del deporte, donde no se han encontrado investigaciones de buenas prácticas de enseñanza.

Encontramos líneas de estudio centradas en la percepción de los docentes, otros análisis se basan en las actuaciones de los docentes o en las percepciones y opiniones de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. Sin embargo, lo que más nos interesa indagar es sobre los métodos y categorías de análisis de las buenas prácticas.

Un estudio centrado en la percepción de los docentes es el de Guzmán (2018), que presenta los resultados de tres investigaciones sobre buenas prácticas de enseñanza donde se entrevistó en profundidad a 40 destacados docentes de las carreras de psicología, ingeniería y medicina, que fueron seleccionados como buenos maestros por sus alumnos y colegas. Los objetivos fueron identificar las cualidades y formas de enseñar de estos profesores y delinear sugerencias para la formación docente. Se resaltaron tres aspectos: a) didácticos, b) en relación al

pensamiento docente y c) las actitudes con las que el docente encara su labor. Concluyeron que los docentes entrevistados disfrutaban de enseñar, buscaban tener unas buenas relaciones interpersonales con sus alumnos, dominaban los aspectos didácticos y los contenidos propios de las disciplinas que impartían, enseñaban con claridad, comprometidos, responsables y realizaban acciones para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes aplicando diferentes estrategias. Asimismo, tenían como metas lograr el aprendizaje de sus estudiantes y formarlos integralmente. A partir de los resultados encontrados, sugieren modificar la manera de cómo se conducen actualmente los programas de formación docente. También señalan algunas implicaciones en la evaluación docente y para el reclutamiento de nuevos profesores para establecer políticas de reclutamiento de los nuevos docentes, o emplearlos como criterios para evaluar al docente. En este estudio, se reconoce la limitante de no contar con categorías para investigar el tema.

En contraposición, Delgado et al. (2022) buscaron la relación entre las buenas prácticas del alumno y su rendimiento académico. Participaron 461 alumnos de la universidad de Equinocial de Ecuador quienes respondieron a una adaptación del Inventario de buenas prácticas en estudiantes universitarios (IBEPEU). El cuestionario evalúa distintas conductas del alumno consideradas como adecuadas para obtener un buen rendimiento. Está formado por un cuestionario con una escala de Likert con 5 alternativas (nunca, raramente, algunas veces, frecuentemente y siempre). También se utilizó un sociodemográfico. El diseño fue transversal ex post facto. El objetivo fue analizar qué dimensiones de las buenas prácticas discriminan los diferentes niveles de rendimiento académico. Los resultados mostraron que los estudiantes con mejor resultado académico se destacaron en el uso de buenas

prácticas, caracterizadas por optimizar el tiempo invertido en tareas, interactuar con los profesores, gestionar el entorno, mantener expectativas positivas.

Los siguientes tres antecedentes muestran varias etapas en la línea de investigación sobre buenas prácticas de enseñanza de la misma autora y su equipo de investigación.

En primer lugar, De Vincenzi (2009) realizó un análisis de dos dimensiones esenciales para el estudio de la enseñanza universitaria: las actuaciones docentes en el aula y el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza. La investigación se desarrolló entre los años 2006 y 2007, en una universidad privada de Argentina, y su objetivo fue estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza que poseen 25 profesores universitarios de la carrera de medicina. El diseño fue cualitativo y descriptivo, privilegiando la observación in situ. Para la recolección de la información se empleó una ficha de observación de clases semiestructurada y un inventario atribucional de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza. Finalmente, se estudió la relación entre las prácticas docentes observadas y las concepciones de enseñanza seleccionadas. Concluyeron que los programas de formación docente deben ser diseñados como facilitadores de prácticas reflexivas, procurando que los profesores tomen conciencia de sus propias maneras de pensar y actuar en torno a la tarea docente, conforme a conocimientos formales, intuitivos y reflexivos y su concepción de la enseñanza. Asimismo, señalan que los programas de formación docente deberían propiciar entornos cooperativos en los que la revisión crítica de las propias prácticas sea resignificada desde la especificidad del campo profesional convocante. En este sentido, la construcción de acuerdos conceptuales, metodológicos y evaluativos entre los equipos docentes contribuirán a

darle una mayor integración a la práctica docente y la equivalencia en cuanto a oportunidades de aprendizaje.

De Vincenzi et al. (2020) abordaron el proceso de construcción del método propuesto para analizar buenas prácticas educativas como sistemas de actividad. Realizaron una investigación que estudió la calidad educativa en una universidad privada argentina. Dos preguntas guiaron el proceso de investigación documental: cómo identificar y seleccionar las buenas prácticas objeto de análisis y bajo qué método investigarlas. Se consideraron treinta y ocho investigaciones que emplearon la metodología de la teoría de la actividad para analizar prácticas educativas en contextos educativos; ocho se analizaron en profundidad para identificar las categorías e indicadores de la práctica educativa como sistema de actividad. La información obtenida sirvió de base para la construcción del método que integra la teoría de la actividad y las dimensiones didácticas para el análisis de las buenas prácticas. Se concluye que las categorías y preguntas del método elaborado abonaron a la construcción de esquemas de investigación para el estudio en profundidad de las buenas prácticas en el marco de la calidad con foco en las transformaciones formativas.

En la misma línea, pero unos años más tarde, De Vincenzi et al. (2023) realizaron una investigación sobre buenas prácticas educativas proponiendo categorías de análisis. El objetivo del estudio fue estudiar cómo se configuran esas prácticas desde la perspectiva ecológica y desde el análisis del sistema de actividad áulica. Se trató de un diseño cualitativo, descriptivo-explicativo y etnográfico de dos casos de buenas prácticas educativas de la carrera de Arquitectura de una universidad privada argentina recurriendo a las técnicas de observaciones de clases, entrevistas en profundidad a profesores y entrevistas grupales a estudiantes.

Dentro de los resultados, se definieron cuatro dimensiones de la práctica educativa: intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje, construcción de comunidad de aprendizaje, expansión de los límites del aula y evaluación formativa. En este artículo se analizaron las dos primeras dimensiones. Se concluyó que el sistema de actividad de una buena práctica educativa orientado intencionalmente hacia el logro de resultados consensuados eleva la motivación de los estudiantes y contribuye a la construcción progresiva de una comunidad de aprendizaje.

Por otro lado, Vaillant y Siqueira (2017) realizaron un estudio que tuvo por objetivo conocer y analizar las opiniones y percepciones de los estudiantes de 1er y 2do semestre de la Carrera de Ingeniería de Sistemas de una Universidad privada en Montevideo, Uruguay durante 2014-2015 a partir de un enfoque cuantitativo y cualitativo. En la primera etapa de la investigación se realizó el análisis con 658 encuestas de satisfacción; en un segundo momento, se aplicó un cuestionario a una muestra de 59 estudiantes y, en tercer lugar, se realizaron 6 entrevistas en profundidad. Los principales hallazgos evidencian que los estudiantes consideran que el buen profesor es aquel que desarrolla una mediación pedagógica basada en estrategias didácticas participativas que propicien aprendizajes significativos y que incorpora de manera exhaustiva los conocimientos profesionales. Según la percepción de los y las estudiantes, las estrategias de enseñanza utilizadas por el buen docente universitario tienen directa incidencia en los resultados de aprendizaje y se integran al saber profesional en las actividades teóricas y prácticas contextualizadas.

Por último, Zabalza (2012) analizó los criterios y las condiciones para llevar a cabo su identificación, selección y análisis de las buenas prácticas en la educación superior. Se señalaron algunos principios de procedimiento a seguir en la

investigación sobre buenas prácticas en la docencia universitaria de forma que se posibilite el poder identificar sus características básicas y reforzar su potencial como recurso de mejora. Según el autor, el estudio de las buenas prácticas debe responder, como toda la investigación en el ámbito educativo, a un doble propósito: descriptivo (analítico) y transformador (vinculado a la mejora del objeto de estudio). En ese sentido, los estudios sobre buenas prácticas deberían ser capaces de:

Identificar las características propias de la buena práctica estudiada; hacer visibles los patrones de análisis; mejorar los dispositivos metodológicos y técnicos para el análisis de prácticas educativas; mejorar los dispositivos narrativos y gráficos para visibilizar mediante esquemas conceptuales y ejes de identificación; ofrecer un valioso bagaje de conocimientos y experiencias, profundo pero manejable, capaz de suscitar el debate dentro de la comunidad científica y profesional para mejorar la calidad de las propuestas que se hagan para responder a las demandas de los diferentes contextos culturales y sociales.

Resumidamente, tal como se ha visto en los antecedentes, los estudios sobre buenas prácticas de enseñanza pueden agruparse en aquellos que se centran en la percepción de los estudiantes y/o de los profesores sobre lo que consideran buenas prácticas de enseñanza en distintos campos disciplinares. Otros, proponen categorías de análisis sobre la didáctica de la Educación Superior Universitaria, lo que va guiando los focos de análisis a la luz de la teoría, con el propósito de describir la práctica para transformar la didáctica de la ESU. Queda claro que es un tema en pleno estudio, pero desde diferentes perspectivas. Sin embargo, todos coinciden en la importancia de identificar cualidades y formas de enseñar que distinguen a buenos profesores para modificar los planes de formación docente y para crear indicadores para evaluar y/o reclutar profesores/as. No se han

encontrado antecedentes que estudien las buenas prácticas en la formación de profesionales de la educación física y el deporte.

3.7. Características de la carrera y perfil del egresado

Es importante considerar las particularidades donde se aloja este estudio, que se trata de una carrera de pre grado, de formación de entrenadores deportivos - Tecnicatura Universitaria en Deportes de Patinaje- que pertenece a la Facultad de Actividad Física y Deporte de una universidad privada de Buenos Aires.

Es una carrera, de dos años de duración, de modalidad a distancia, con clases sincrónicas y asincrónicas y encuentros presenciales intensivos dos veces al año para las asignaturas prácticas. Fue creada en convenio con la Confederación Argentina de Patinaje (CAP) y lleva ocho años desde su acreditación e implementación. Este proyecto logra darles marco universitario a las demandas sociales de la enseñanza de los deportes de patinaje tanto en el ámbito recreativo como de rendimiento. La carrera cuenta con estudiantes de toda Latinoamérica y otros países de habla hispana, siendo la única en el mundo de formación de entrenadores/as de Patinaje Artístico y de Velocidad. De esta manera, la población de estudiantes es heterogénea, con entrenadores reconocidos de gran trayectoria internacional y otros que enseñan en ámbitos donde el deporte tiene escaso desarrollo o en contextos de vulnerabilidad social. Los estudiantes buscan el título de Técnicos Universitarios en Deportes de Patinaje que profesionaliza la actividad que ya vienen desarrollando, solo por el hecho de ser ex deportistas en la disciplina. Por lo tanto, ya conocen las problemáticas propias del deporte y la mayoría ya se desempeña en la enseñanza del mismo.

Los responsables del dictado de las asignaturas específicas -Técnicas y tácticas- son los entrenadores nacionales referentes de la Confederación Argentina de Patinaje. La Tecnicatura Universitaria en Deportes de Patinaje es una carrera de formación para un campo profesional específico, complejo y exigente. Demanda un conocimiento experto, altamente especializado y con una fuerte impronta pedagógica. Requiere saberes que se asienten en competencias estructurales, con una amplia formación teórica disciplinar y la práctica propia de la intervención profesional. Esto lleva a la necesidad de revisión de sus estructuras formativas y a encontrar estrategias digitales para la enseñanza de contenidos técnico-prácticos a través de la virtualidad.

Es por ello, que este estudio tiene el doble propósito de describir buenas prácticas en la carrera mencionada para darles visibilidad y transformar la propuesta formativa.

4. Metodología

4.1. Tipo de diseño

La metodología de este trabajo es de tipo cualitativa de abordaje descriptivo-explicativo y se basa en un estudio de caso, que permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia simultáneamente, en este caso, entrevistas, focus group y análisis de las aulas virtuales (Chetty, 1996 citado en Martínez-Carazo, 2006). El diseño es de tipo no experimental, ya que no existe manipulación de ninguna variable y de corte transversal, (Hernández-Sampieri, Baptista-Lucio & Fernández-Collado, 2014). El estudio se realizó en una universidad privada de Argentina con orientación pedagógica en su proyecto institucional y en la carrera de pregrado Tecnicatura Universitaria en Deportes de Patinaje.

Se utilizaron 4 criterios de inclusión para la selección de las buenas prácticas:

1. Que hayan sido destacadas por los estudiantes en las entrevistas.
2. Que los estudiantes las hayan destacado en las encuestas de calidad de la universidad.
3. Que el contenido disciplinar sea técnico-táctico.
4. Que las cátedras hayan participado en las Jornadas de Innovación de la universidad y hayan obtenido premio por considerarse prácticas innovadoras.

Se seleccionaron 2 prácticas educativas desarrolladas en el marco de las asignaturas de Técnica y táctica (III y IV) de las disciplinas del Patinaje Libre.

4.2. Matriz de datos

A continuación, se presenta la matriz de datos que representa la operacionalización de las variables de estudio.

Unidad de análisis (U.A)	Variables (V)	Valores (R)
Na: Sistema educativo Técnica y táctica III (Libre) y IV (Integral).	V1: Componentes del sistema de la actividad	R1: Intencionalidad pedagógica. R2. Comunidad de aprendizaje. R3. Expansión de los límites del aula. R4: Estrategias efectivas con tecnologías en el área técnico-táctica.
Dimensión	Sub Dimensión	Definición Operacional
1. Sujetos	Planificación	Rol de docente y estudiantes en la planificación de la clase. Características, necesidades e intereses de los estudiantes tenidos en cuenta al planificar.
	Estructuración Metodológica del contenido	Quién presenta los contenidos, cómo se distribuye el flujo de los contenidos entre docentes y estudiantes.
	Interrelación entre estudiantes y profesores	Quiénes interactúan y cómo lo hacen.
	Evaluación	Quién evalúa y monitorea el desempeño de los estudiantes y quién realiza las retroalimentaciones.
	Organización de la vida en el aula virtual	Quiénes participan en la organización del grupo clase, espacio, tiempo y recursos.
	Tareas Académicas	Quiénes participan en las tareas.
Artefactos de mediación	Planificación	Dispositivos (materiales, simbólicos), herramientas tecnológicas.

	Estructura Metodológica del contenido	Estructuración metodológica de los contenidos en clase. Revisión de los contenidos y saberes previos de los estudiantes.
	Interacción docente-alumnos	Evaluación de la participación de los estudiantes y dificultades que surgen en la virtualidad.
	Evaluación	Monitoreo del desempeño de los estudiantes. Devoluciones de resultados (retroalimentación). Instrumentos de evaluación.
	Organización de la vida en el aula	Organización del espacio y el tiempo del aula virtual.
	Tareas Académicas	Recursos y finalidad de las tareas.
Objeto	Planificación	Objetivos de aprendizaje planificados.
	Estructura Metodológica del contenido	Estructuración de los contenidos en torno de los objetivos
	Interacción docente-alumnos	La interacción docente alumno de acuerdo al objetivo.
	Evaluación	Correspondencia de los procedimientos de evaluación con los objetivos de aprendizaje.
	Organización de la vida en el aula	Organización de la clase influye en el logro de los objetivos.
	Tareas Académicas	La relación de la tarea académica con el objetivo de aprendizaje.
Reglas	Planificación	Articulación de la planificación con los lineamientos curriculares y el modelo educativo.
	Estructura Metodológica del contenido	Criterios para la selección y secuenciación de los contenidos. Relación de los contenidos con las prescripciones disciplinares de la práctica profesional.

	Interacción docente-alumnos	Consignas de trabajo para promover la interacción.
	Evaluación	Criterios de evaluación para el logro de los objetivos de aprendizaje.
	Organización de la vida en el aula	Uso permitido del tiempo, espacio y recursos en el desarrollo de la clase. Estructuración de las tareas.
	Tareas Académicas	Consignas que orientan la tarea a realizar.
Comunidad	Planificación	Planificación del trabajo en equipo y de otros miembros de la comunidad universitaria.
	Estructura Metodológica del contenido	Estructuración de los contenidos de la clase con la participación de todos. Cómo y quiénes participan.
	Interacción docente-alumnos	Clima de trabajo. Cómo se promueve la cooperación entre pares y el debate crítico.
	Evaluación	Participa del grupo clase en la evaluación. Participación de la cátedra y la facultad en la evaluación.
	Organización de la vida en el aula	Trabajo colaborativo y la conformación de comunidad de aprendizaje.
	Tareas Académicas	Relación entre las tareas con la comunidad intra y extra universitaria.
División del trabajo	Planificación	Quién decide el plan de la clase y participación de los estudiantes en la toma de decisiones.
	Estructura Metodológica del contenido	Quién selecciona y establece la secuencia de los contenidos.

	Interacción docente-alumnos	Cómo interactúan los estudiantes entre sí y con el contexto.
	Evaluación	Propuestas de instancias para la autoevaluación y la coevaluación y cómo se hacen.
	Organización de la vida en el aula	Distribución de los roles en el clima de la clase.
	Tareas Académicas	Forma en la que se pauta la distribución de roles en la ejecución de las tareas académicas.
Resultados	Planificación	Congruencia entre los objetivos planificados y los alcanzados.
	Estructura Metodológica del contenido	Si los resultados responden a la selección y estructuración de los contenidos.
	Interacción docente-alumnos	Si los resultados son producto de la interacción entre pares y con el docente.
	Evaluación	Habilidades, destrezas y actitudes que aprenden los estudiantes. Evidencias que se utilizan para evaluar los resultados de aprendizaje.
	Organización de la vida en el aula	Organización de la clase en torno a los resultados esperados.
	Tareas Académicas	Los objetos de aprendizaje.

4.3. Población y muestra

La presente investigación tiene como objeto de estudio las propuestas didácticas de dos asignaturas destacadas. Las dos unidades de análisis son:

- 1) Asignatura Técnica y táctica III disciplina Libre.
- 2) Asignatura Técnica y táctica IV disciplina Integral.

Cada cátedra cuenta con un profesor y un ayudante de cátedra. Uno de los profesores está desde el inicio de la carrera, desde 2018 y también es graduado de la carrera. La otra profesora también es graduada de la primera cohorte de la carrera, hace 2 años que imparte la materia y es estudiante de la carrera Licenciatura en Educación. Ambos son referentes y expertos de la disciplina que imparten y han hecho los cursos de actualización y uso de tecnologías que ofrece la universidad desde el área de EaD de forma gratuita para los docentes. La designación de ambos es de Expertos invitados y son designados por la Confederación Argentina de Patinaje como referentes de Argentina en sus disciplinas.

La población está formada por los profesores, graduados y directivos de la carrera objeto de estudio. La muestra es no probabilística y la elección de los participantes depende de razones relacionadas con las características de la investigación (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). En tal sentido la muestra seleccionada para este estudio quedó configurada de la siguiente manera:

- Profesora de la cátedra Técnica y táctica III (Disciplina Libre): se incluyó una docente de la cátedra Técnica y táctica III, la cual se imparte en el contexto de la disciplina Libre y que obtuvo el reconocimiento por el diseño del aula virtual en las Jornadas de investigación de UFLO. La experiencia y conocimientos de esta docente aportarán una perspectiva valiosa en relación con la temática abordada en la investigación.
- Profesor de la cátedra Técnica y táctica IV (Disciplina Integral): también obtuvo el reconocimiento por el diseño del aula virtual en las Jornadas de investigación de UFLO. La participación de este docente contribuirá con una visión complementaria, enriqueciendo así la diversidad de enfoques y

experiencias dentro del estudio. Esta disciplina se articula con las demás asignaturas técnicas de la carrera.

- Estudiantes recién graduados: la muestra también incluyó a nueve estudiantes que participaron de manera voluntaria y que recientemente han culminado su formación académica en la carrera relacionada con la temática de la investigación. Estos participantes, al haber completado su formación, ofrecerán perspectivas relevantes y actualizadas sobre la transferencia de la Técnica y Táctica en el ámbito académico y profesional.

La selección cuidadosa de esta muestra busca asegurar la representatividad y diversidad necesarias para obtener conclusiones significativas en relación al estudio de las buenas prácticas en las materias específicas de la carrera objeto de estudio.

A todos los participantes se los contactó por vía telefónica y se los invitó a participar. Se les contó el proyecto y se acordó una fecha y hora para la entrevista grupal virtual que se realizaron divididas en dos grupos de acuerdo a sus disponibilidades (7 estudiantes en un día y 2 estudiantes en otro día). La muestra quedó conformada por 9 estudiantes y 2 profesores. Todos cumplieron en tiempo y forma con la asistencia a las entrevistas virtuales que duraron aproximadamente 1 hora en las entrevistas individuales y 1 hora y media en los dos focus group.

4.4. Fuentes de datos

Las fuentes de datos fueron primarias y las técnicas utilizadas para la recopilación de información fueron: observación y análisis de las aulas virtuales, observación de las clases sincrónicas, entrevistas en profundidad a los profesores y focus group con estudiantes que acaban de finalizar la carrera y aprobado todas las

materias. Se pudo acceder con facilidad al análisis de las aulas virtuales ya que soy la directora de la carrera. Asimismo, fue factible realizar el focus group con los estudiantes para realizar las entrevistas ya que se convocó a estudiantes que hayan terminado de cursar y aprobar todas las materias. Las entrevistas se realizaron a través de zoom, quedando grabadas, lo que permitió poder realizar las transcripciones para su análisis y descripción.

Es importante destacar que a pesar de que había una guía de preguntas abiertas no fue necesario formularlas todas ya que en todos los casos prevaleció una charla amena donde fueron emergiendo las experiencias, opiniones, emociones, sentimientos y percepciones de las personas y los temas de interés del trabajo.

Sin embargo, en las entrevistas con los graduados me costó ser la moderadora y encauzar los temas hacia las asignaturas de interés, en las cuales los participantes habían tenido buenas experiencias ya que el interés de ellos estaba en resaltar las malas experiencias en otras asignaturas. Como directora de la carrera, también me costó salir de esos temas ya que eran también de mi interés, por mi rol y porque ellos sintieron la necesidad de transmitirlo. No me pareció correcto cortarlos, así que fui yendo y viniendo con los interlocutores a través de los distintos temas, relacionando las asignaturas, los acompañamientos docentes, las estrategias, evaluaciones, los objetos de aprendizaje, entre otros. Por momentos los interlocutores de campo hablaban efusivamente y todos coincidían y por otros, cada uno daba su punto de vista de forma ordenada. Con los profesores, pude notar mi sesgo de creer que ya sabía lo que necesitaba. Sin embargo, pude interpretar y analizar desde otro lugar las distintas variables, a través de sus relatos.

Luego de transcribir las grabaciones y analizar los relatos de una manera más objetiva, pude ir de una forma deductiva, de la teoría a los datos.

Con respecto al análisis de las aulas virtuales, ya había participado de la selección de las aulas bajo los criterios de los organizadores de las Jornadas de innovación realizadas en UFLO y volví a analizarlas con mayor precisión, antes de las entrevistas. Eso me ayudó a interpretar mejor las descripciones y experiencias de los docentes y graduados.

En el siguiente apartado se detallan los instrumentos utilizados.

4.5. Instrumentos de recolección de datos

Se recopilaron los datos mediante una estrategia etnográfica para el análisis de la práctica educativa en el contexto del aula virtual. Se empleó una matriz de preguntas construidas a partir del cruce entre cada componente del sistema de actividad -sujetos, artefactos de mediación, objeto, normas/reglas, comunidad, división del trabajo y resultados- con las categorías didácticas de la práctica educativa -planificación, estructuración metodológica del contenido, interrelaciones entre profesor y estudiantes, evaluación, organización de la vida en el aula y tareas académicas- (De Vincenzi et al., 2020).

A continuación, se desarrollan las categorías de análisis propuestas por las investigaciones de la práctica educativa como sistema de actividad. Para analizar la práctica educativa en el aula, se construyeron las siguientes definiciones y matrices de categorías (De Vincenzi et al., 2020):

Los sujetos de la actividad: Docentes y estudiantes se ubican en uno de los vértices en relación con el objeto y mediados por herramientas. Llegan al sistema de actividad en curso con intencionalidades, suposiciones acerca del aprendizaje y sus

resultados, la enseñanza, la historia de herramientas de mediación sociocultural presentes y pasadas (Russell, 2004; Salas-Madrid, 2016).

Las herramientas de mediación (didáctica): Son los dispositivos físicos (aparatos y herramientas físicas) o simbólicas (lenguaje, modelos, habilidades, actitudes), incorporados en un sistema de actividad y que cumplen una función de mediación entre el sujeto y los objetos (Hardman, 2008; Russell, 2004). En el caso de la práctica educativa, la didáctica organiza los dispositivos mediacionales entre los estudiantes y el objeto de aprendizaje. Las categorías de planificación, estructuración metodológica del contenido, interrelaciones entre docente y estudiantes, evaluación, organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas constituyen artefactos culturales implicados que desempeñan un papel fundamental para dar forma a la acción educativa utilizado por docentes y estudiantes (ver tabla 1).

Tabla 1: Herramientas de mediación

Categoría	Indicadores
Materiales y recursos	Recursos Tecnológicos
Comunicativas	Preguntas/Respuestas del docente Preguntas/Respuestas del alumno Consultas de fuentes de datos primarias (campo) Lectura. Recursos de audio y video. Expresiones orales y escritas del docente y del alumno. Ejemplos, Metáforas, Gráficos. Casos y ejercicios de estudio. Modelos.
Didáctica	Objetivos/metas Estructuración de los contenidos. Estrategias de enseñanza (deductivas, cooperativas, enseñanza directa, indagación). Estrategias de enseñanza de contenidos prácticos a través de recursos tecnológicos. Estrategias de evaluación.

Fuente: modificado de DeVincenzi et al. (2020).

El objeto: El objeto de estudio convoca a los sujetos, motiva y dirige la práctica y remite a la intencionalidad educativa. Debe ser atractivo para los estudiantes y el docente. Todo objeto comporta una ambigüedad intrínseca: es portador de un significado cultural y es significado por los sujetos (Jonassen, 2000). Como lo afirma Solórzano y García (2016), docentes y estudiantes, construyen en interrelación colaborativa “entramados semánticos acordes a las reflexiones desarrolladas por el grupo” (p.105), plasmados en elementos culturales (escritos, orales, materiales) que dan sentido a la acción.

Las reglas: Constituyen las pautas y normas que regulan, organizan y dirigen las relaciones entre los sujetos y entre estos con el objeto, con las herramientas empleadas y sus formas de utilización y con la comunidad con la que comparten el mismo interés por el objeto (Foot, 2014). Hardman (2008) categoriza las reglas de los sistemas de actividad pedagógica en institucionales, instruccionales y de interacción (ver tabla 2).

Tabla 2: Reglas

Categoría	Indicador
Institucionales	Proyecto académico Reglamentos Política institucional
Instruccionales	Criterios de evaluación Consignas
De interacción	De orden y disciplina Distribución de tiempo y recursos Expresión Comunicativa y afectiva

Fuente: De Vincenzi et al. 2020

Comunidad: Docentes y estudiantes en un aula conforman una comunidad educativa con características singulares que condicionan los resultados del proceso

formativo. En tanto que constituyen una comunidad de prácticas, convergen en un sistema de actividad donde comparten un interés común (objeto), con arreglo a determinadas herramientas y organizados en torno a roles (Wegner, 2010). El aprendizaje ocurre más allá del individuo; es en la comunidad, en tanto espacio de diálogo integrado por docentes, estudiantes y otros actores institucionales, donde éste se construye (Solórzano y García, 2016). Se muestran en la tabla 3.

Tabla 3: Comunidad

Categoría	Indicador
Microcultura Académica	Pertenencia a grupos de trabajo y académico
Organización del grupo-clase	Grupos permanentes de estudiantes Grupos transitorios de estudiantes
Organización Académica (facultad, cátedra)	Herramientas de mediación Tradición disciplinaria Autoridad

Fuente: De Vincenzi et al. 2020

División del trabajo: En un plano horizontal, establece qué miembros de la comunidad participan en delimitados tipos de acciones y qué uso hacen de determinadas herramientas; mientras que el grado de control y acceso a recursos y recompensas configura el plano vertical (Ventak y Adler, 2008; Salas-Madrid, 2016) (ver tabla 4).

Tabla 4: división del trabajo

Categoría		Indicador
	Instructor	Presenta los contenidos en forma organizada. Demuestra. Explica. Ofrece ejercitación y práctica.
	Facilitador	Selecciona Recursos. Monitorea, dirige.

Rol del docente	Mediador	Recupera conocimientos previos. Construye andamiaje. Ofrece Retroalimentación.
Rol del estudiante	Receptivo	Percibe los vínculos entre las ideas. Usa herramientas de mediación propuestas. Toma apuntes. Responde a la solicitud de seguimiento metacognitivo.
	Autogestivo	Establece su ritmo de trabajo Gestiona dispositivos de mediación Da uso particular a las mediaciones propuestas por el docente. Seguimiento metacognitivo de su aprendizaje.

Resultado: El fin último que motiva el sistema de actividad educativo es el logro de aprendizajes como construcción activa inseparable de la acción y reflexión (Russell, 1997; Juárez, et al, 2008; Havnes, 2004; Pham, 2016; Mattar, 2018). En la República Argentina, la educación universitaria de calidad se orienta a la formación de un profesional competente capaz de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, resultado de las acciones de distintas instancias de participación en la universidad (Ley de Educación Superior, art 28, inciso a).

En cuanto a la presencia de contradicciones, se asume la clasificación propuesta por Engeström (1987), descritas en la tabla 5.

Tabla 5: Contradicciones del sistema de actividad

Categoría	Indicador
Primario	En un nodo del sistema de actividad.
Secundario	Entre dos o más nodos del sistema de actividad.
Terciario	Cuando un objeto más desarrollado entra en el sistema de actividad.

Cuaternario	Ocurre entre la actividad central y las actividades vecinas, desencadenado por la contradicción terciaria.
-------------	--

Fuente: De vincenzi et al. 2020

Seguidamente, se muestran las preguntas formuladas para el análisis de la práctica educativa desde las categorías de la configuración del sistema de actividad en interrelación con las categorías didácticas (tabla 6). Las preguntas formuladas se utilizaron para la elaboración de las guías de observación y análisis de las aulas virtuales, las entrevistas a los docentes y el focus group con los estudiantes.

Tabla 6. Preguntas para el análisis de las categorías del sistema de actividad.

Sujeto	Planificación	¿Quién planifica la clase? ¿Cuáles características, necesidades e intereses de los estudiantes se toman en cuenta al planificar?
	Estructura Metodológica del contenido	¿Quién presenta los contenidos? ¿Cómo se distribuye el flujo de los contenidos entre docentes y estudiantes?
	Interacción docente-alumnos	¿Quiénes interactúan y cómo lo hacen?
	Evaluación	¿Quién evalúa? ¿Quién monitorea el desempeño de los estudiantes? ¿Quién Realiza las retroalimentaciones?
	Organización de la vida en el aula virtual	¿Quiénes participan en la organización del grupo clase, espacio, tiempo y recursos?
	Tareas Académicas	¿Quiénes participan en las tareas?
	Planificación	¿Qué dispositivos (materiales, simbólicos) fueron empleados? ¿Cuáles son las herramientas tecnológicas utilizadas para describir los contenidos técnicos?
	Estructura Metodológica del contenido	¿Cómo se estructuran metodológicamente los contenidos en clase? ¿Se revisan los contenidos y saberes previos de los estudiantes?

Artefactos de mediación	Interacción docente-alumnos	¿Cómo se evalúa la participación de los estudiantes? ¿Qué dificultades surgen en la virtualidad?
	Evaluación	¿Cómo se monitorea el desempeño de los estudiantes? ¿Cómo se realizan las devoluciones de resultados (retroalimentación)? ¿Qué Instrumentos de evaluación se utilizan en clase?
	Organización de la vida en el aula	¿Cómo se organiza el espacio y el tiempo del aula virtual?
	Tareas Académicas	¿Qué recursos se dispone para la realización de las tareas y con qué finalidad? ¿Quién propone los artefactos y recursos para las tareas?
Objeto	Planificación	¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje planificados?
	Estructura Metodológica del contenido	¿Cómo se estructuran los contenidos en torno de los objetivos
	Interacción docente-alumnos	La interacción docente.alumno se desarrolla de acuerdo al objetivo? ¿Cómo lo hacen?
	Evaluación	¿Se corresponden los procedimientos de evaluación con los objetivos de aprendizaje?
	Organización de la vida en el aula	¿De qué manera la organización de la clase influye en el logro de los objetivos?
	Tareas Académicas	¿Qué relación guarda la tarea académica con el objetivo de aprendizaje?
	Planificación	¿Cómo se articula la planificación con los lineamientos curriculares y el modelo educativo? ¿Cuánto corresponden los objetivos, contenidos y la evaluación planificados con el programa?
	Estructura Metodológica del contenido	¿Qué criterios se utilizan para la selección y secuenciación de los contenidos? ¿De qué forma se relacionan los contenidos con las prescripciones disciplinares de la práctica profesional?

Reglas	Interacción docente- alumnos	¿Qué consignas de trabajo se utilizan para promover la interacción? ¿Los acuerdos de interacción son implícitos o explícitos?
	Evaluación	¿Qué criterios evalúan el logro de los objetivos de aprendizaje?
	Organización de la vida en el aula	¿Cuál es el uso permitido del tiempo, espacio y recursos en el desarrollo de la clase? ¿Cómo se estructuran las tareas?
	Tareas Académicas	¿Cómo son las consignas que orientan la tarea a realizar?
Comunidad	Planificación	¿Cómo se planifica el trabajo en equipo? ¿Se planifica la participación de otros miembros de la comunidad universitaria? ¿Quiénes Participan?
	Estructura Metodológica del contenido	¿Se estructuran los contenidos de la clase con la participación de todos? ¿Cómo se construyen? ¿Quiénes participan? ¿Cómo participa la cátedra?
	Interacción docente- alumnos	¿Cómo se describe el clima de trabajo? ¿Cómo se promueve la cooperación entre pares y el debate crítico?
	Evaluación	¿Cómo participa el grupo clase en la evaluación? ¿Cómo participa la cátedra y la facultad en la evaluación? ¿Participan miembros de la comunidad profesional?
	Organización de la vida en el aula	¿Se favorece el trabajo colaborativo y la conformación de comunidad de aprendizaje? ¿Quiénes integran la comunidad de aprendizaje? ¿Qué ¿Qué elementos son importantes?
	Tareas Académicas	¿Cómo se relacionan las tareas con la comunidad intra y extra universitaria?
	Planificación	¿Quién decide el plan de la clase? ¿Participan los estudiantes en la toma de decisiones?
	Estructura Metodológica del contenido	¿Quién selecciona y establece la secuencia de los contenidos?

División del trabajo	Interacción docente-alumnos	¿Cómo interaccionan los estudiantes entre sí? ¿Interactúan con el contexto? ¿Quién y cómo se promueve? ¿Qué tipo de interacciones docentes predominan?
	Evaluación	¿Se proponen instancias para la autoevaluación y la coevaluación? ¿Cómo lo hacen?
	Organización de la vida en el aula	¿Cómo incide la distribución de los roles en el clima de la clase?
	Tareas Académicas	¿Cómo se pauta la distribución de roles en la ejecución de las tareas académicas?
Resultados	Planificación	¿Hay congruencia entre los objetivos planificados y los alcanzados?
	Estructura Metodológica del contenido	¿Los resultados responden a la selección y estructuración de los contenidos?
	Interacción docente-alumnos	¿Los resultados son producto de la interacción entre pares y con el docente?
	Evaluación	¿Qué habilidades, destrezas y actitudes aprenden los estudiantes? ¿Qué Evidencias se utilizan para evaluarlos resultados?
	Organización de la vida en el aula	¿Cómo se organiza la clase en torno a los resultados esperados?
	Tareas Académicas	Los objetos de aprendizaje.

Para el trabajo de campo se realizaron análisis de las aulas virtuales, entrevistas virtuales a los profesores y un focus group con 9 estudiantes voluntarios que finalizaron recientemente la carrera y se encuentran con el título en trámite. Se grabaron las entrevistas y el focus group que fueron transcritas y trianguladas con las notas de análisis de las aulas virtuales. Luego de cada entrevista se guardó la grabación y se transcribió el texto por el procesador de word de outlook. Se agregó la fecha, hora, participantes y se subrayó en el word las partes más importantes o que se relacionaban con las dimensiones de análisis.

Después del trabajo de campo, los datos primarios se compararon con las respuestas a las preguntas formuladas para cada componente del sistema de actividad con la base en las categorías didácticas. A partir del análisis de datos, se definieron cuatro dimensiones de las buenas prácticas educativas en torno a los cuales se analizaron los resultados: intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje, construcción de comunidad de aprendizaje, expansión de los límites del aula y evaluación formativa.

5. Análisis y conclusiones

5.1. Exposición de los datos

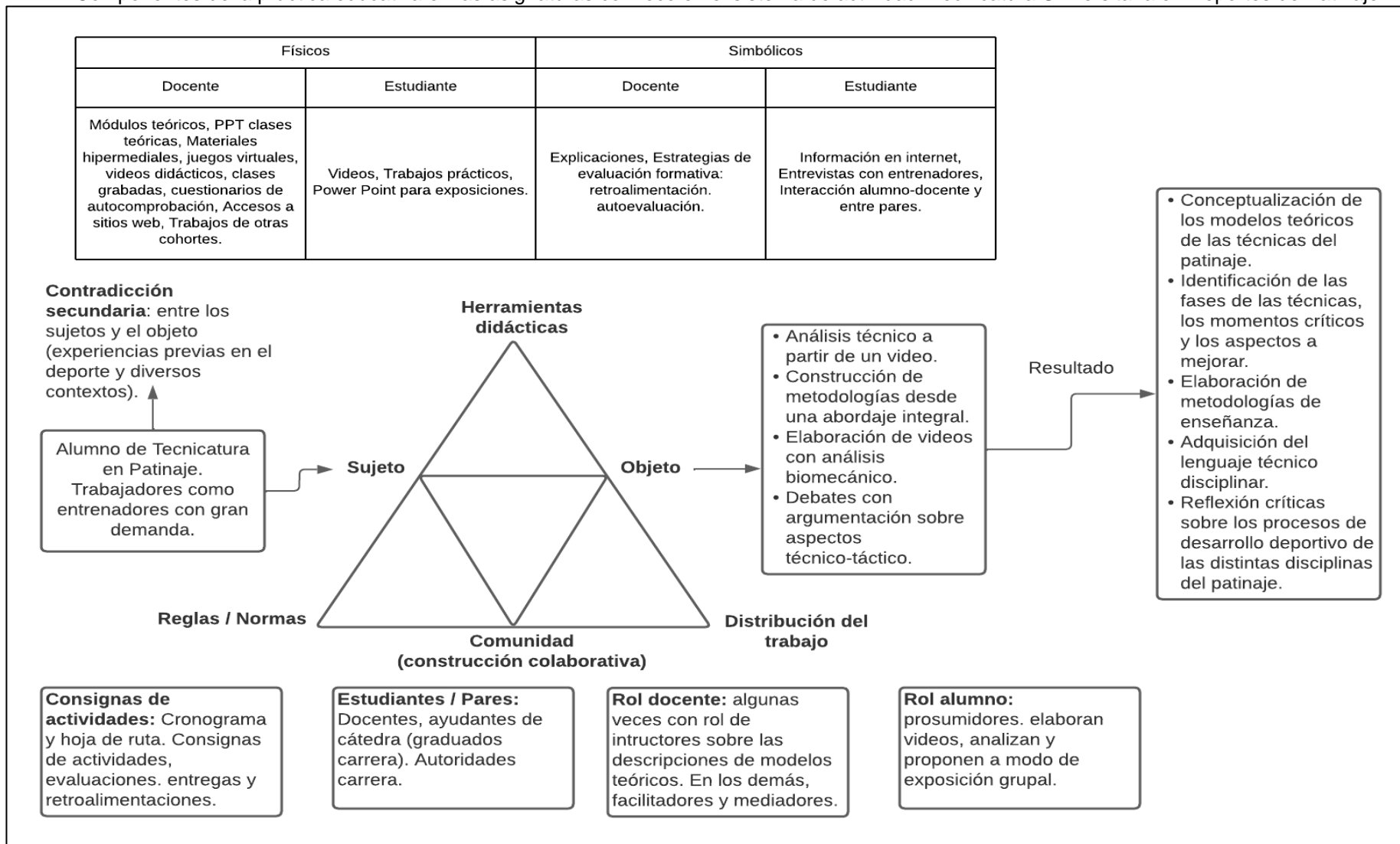
A continuación, se exponen los datos de los dos casos de aulas consideradas buenas prácticas. Fueron analizadas desde el diseño y propuesta didáctica de las aulas virtuales, desde el relato y la percepción de los profesores y desde el relato y la percepción de los estudiantes y de la comunidad educativa que las destacó en las II Jornadas de Innovación de la Universidad de Flores en 2022.

Todos los datos recolectados en las entrevistas se exponen en los Anexos 1 y 2. Se pudieron cumplir los objetivos de analizar las prácticas educativas de las cátedras Técnica y táctica III disciplina Libre y Técnica y táctica IV de la sub-unidad Integral, con base en los componentes del sistema de actividad: sujetos, artefactos de mediación, objeto de aprendizaje, normas/reglas, comunidad de aprendizaje, división del trabajo en el aula y resultados.

Tal como se muestra en la Figura 1 se observa un sistema complejo de relaciones de docentes y estudiantes de características particulares, mediados por dispositivos culturales, que forman una comunidad de aprendizaje, en un contexto con influencia externa (CAP), mediados por recursos y materiales en torno a un objeto consensuado, como resultados de aprendizajes.

Figura 1:

Componentes de la práctica educativa en las asignaturas con foco en el sistema de actividad. Tecnicatura Universitaria en Deportes de Patinaje.



Seguidamente se analizan las categorías didácticas intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje, construcción de comunidad de aprendizaje, expansión de los límites del aula y evaluación formativa.

• **Intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje.**

El contrato pedagógico lo construyen los profesores con los alumnos al explicitar claramente las condiciones de cursada, los plazos de participación en actividades y entregas, los criterios de evaluación, la anticipación de los contenidos de cada módulo y los resultados de aprendizaje, sobre todo en el discurso durante las instancias sincrónicas donde les explican lo que se espera que aprendan a hacer y el rol activo en la participación de los estudiantes.

En el marco de las entrevistas, los profesores y estudiantes afirmaron que si bien al inicio de la cursada se definen los objetivos a lograr de acuerdo al plan de estudios y a las características de los estudiantes, los resultados son diferentes de acuerdo al grado de profundidad con el que los alumnos se involucran en las actividades pero también de acuerdo a la historia y recorrido de cada alumno en el deporte y de acuerdo a su contexto (algunos estudiantes ya enseñan el deporte y tienen mucha experiencia y otros nunca han enseñado aún o son de diferentes provincias y países). Los estudiantes refirieron que les resultó motivador el tener que investigar, salir a filmar patinadores, debatir en grupo, buscar estrategias originales para la enseñanza y exponer frente a los profesores y compañeros. Coincidieron en que aprendieron a observar sin juzgar. *“Tuvimos que investigar mucho, por ejemplo en el primer trabajo había que buscar un video de un trompo de alto nivel y encontrar no el error, sino el aspecto a mejorar y cómo lo haríamos pero*

sin emitir juicio de valor. A pesar de que no tengo experiencia como patinadora de alto nivel o como técnica, porque hace poco que doy clases, me sirvió muchísimo y me dio muchas herramientas (Focus group 2). Fue muy buena esa observación porque ya no tenía que ver con lo que leías, tenías que hacer el paso a paso con el alumno en pista (...) (Focus group 2). La profesora de Técnica y táctica III señaló en la entrevista: “Hago este tipo de actividades porque el año pasado noté que el que era buen estudiante, aprobaba pero notaba que en la pista muchos graduados no son buenos técnicos”. “Para poder hacer el video no era suficiente saber el contenido, el alumno tuvo que ponerse los patines, animarse a hablar en el video, mostrar, no mostrar un trompo entero sino mostrar un gesto técnico, resumirlo para que entre en el tiempo requerido -que no es nada fácil- ordenarlos y decir lo más importante. Termina siendo lo que va a tener que hacer en la pista al enseñar un gesto técnico” (Entrevista profesora).

En ambas materias los profesores explicitan el encuadre de trabajo o de la secuencia didáctica, los resultados de aprendizaje y el contrato didáctico de forma clara y explícita, donde profesores y estudiantes acuerdan de forma conjunta la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera los estudiantes saben qué se espera de ellos y bajo qué criterios de calidad. Eso se vio reflejado en las rúbricas de evaluación.

Las actividades durante toda la cursada se orientan a resultados de aprendizaje relacionados con procedimientos propios del técnico de patinaje artístico en la pista: identificar aspectos a mejorar en los deportistas, analizar variables técnicas, considerar diferentes puntos de vista, preguntar, describir, construir explicaciones, sacar conclusiones, reflexionar críticamente, proponer metodologías y abordajes desde distintas áreas de las ciencias del deporte

(didáctica, pedagogía, entrenamiento, psicología del deporte, nutrición) trabajando de forma colaborativa: *“Los alumnos eligieron un tema de técnica de toda la carrera en el cual ellos quisieran ser expertos. Fueron haciendo entregas de acuerdo al grado de expertise al que querían llegar. Investigaron, buscaron y grabaron filmaciones de un mismo elemento, entrevistaron a patinadores, a entrenadores y ahí se encontraron con un mundo y yo además les iba haciendo preguntas para desafiarlos y guiarlos (Entrevista, profesor).* En tal sentido, la calidad educativa se ve favorecida por la implementación de estrategias de enseñanza y evaluación que promueven la multivocalidad y la autonomía para gestionar los desempeños con otros compañeros, enriqueciendo la mirada al interactuar con otros. En concordancia con otros estudios en los que los estudiantes consideran que el buen profesor es aquel que desarrolla una mediación pedagógica basada en estrategias didácticas participativas que propicien aprendizajes significativos y que incorporen de manera exhaustiva los conocimientos profesionales (Vaillant y Siqueira, 2017).

Son los profesores sobre la base de su carácter de expertos, quienes proponen los objetivos de aprendizaje, seleccionan los artefactos de mediación y establecen las reglas de trabajo, pero hay cierta flexibilidad en las elecciones de contenidos a analizar por los alumnos y métodos para la realización de las actividades. En concordancia con investigaciones sobre buenas prácticas donde, si bien profesores y estudiantes se perciben y trabajan como miembros de una comunidad, es el profesor –sobre la base de su carácter de experto– quien propone los objetivos de aprendizaje, selecciona los recursos didácticos (artefactos de mediación) y establece las reglas de trabajo (Guzmán, 2018; Hardman, 2008 citado en De Vincenzi et al., 2023),

Profesores y estudiantes participan activamente en el desarrollo de la vida en el aula virtual donde se habilitan diferentes ambientes de aprendizaje. La dinámica de las clases virtuales sincrónicas no es de exposición de los profesores, sino que promueven el intercambio: existe interacción entre los profesores y los estudiantes, surgen consultas y los profesores hacen circular la palabra repreguntando a todo el grupo. Algunas clases sincrónicas son de tipo taller, donde a partir de una consigna, los estudiantes debaten divididos en pequeños grupos y luego exponen sus puntos de vista defendiendo posturas y proponiendo metodologías y mejoras. Los profesores proponen las tareas y los estudiantes participan a veces solos, otras veces tienen que salir al campo a buscar patinadores para filmar algún video y otras veces hacen trabajos de forma colaborativa o a través de talleres y debates en las clases sincrónicas. Luego tienen que editarlo y eso requiere de ciertas competencias digitales. Es importante destacar que en este contexto de la digitalización y del aceleramiento del cambio, tales enfoques comienzan a basarse en entornos digitales y en competencias informáticas e informacionales donde tienen un peso dominante las competencias digitales (Rama, 2021).

Las actividades tienen la posibilidad de hacer pre entregas para recibir la retroalimentación de los docentes. La horizontalidad en las relaciones entre profesores y estudiantes es de colegas, ya que todos han sido patinadores y comparten el haber practicado el deporte. Se nota un clima de respeto y confianza entre todos, aunque los niveles y recorridos deportivos son muy diversos. La dinámica propuesta genera compromiso para involucrarse en las actividades. A través de las clases sincrónicas y las actividades en los foros se promueve el debate crítico sobre todo en cuestiones relacionadas a la didáctica. En la entrevista, la profesora señaló: *“Si la clase virtual es expositiva termino por no conocer las caras*

ni las voces, apagan la cámara y no sé si están o no. Promuevo la interacción porque ante todo somos seres sociables, intento involucrarlos con la materia y estoy atenta a las caras, los nombres hasta en los tonos de voz porque ahí es donde nos damos cuenta que tenemos alumnos de muchas provincias y países de diferentes contextos y estoy atenta a las vidas de cada uno, lo que cuentan y eso en un mundo que es cada vez más impersonal, es cada vez más valorado. De esa manera poder contextualizar al alumno". Yo soy la que convoco y la que propongo, pero la clase se da sola, soy como una guía (profesora)". En esta línea, resulta relevante encontrar estrategias para que los estudiantes socialicen ya que una de las limitaciones de la EaD es la ausencia de interacción entre los participantes (Pérez-Camarero et al., 2022).

En las entrevistas con estudiantes se valoran las retroalimentaciones de los profesores de ambas materias. Se realizan devoluciones minuciosas en los foros, en las actividades individuales, grupales y también se comparten rúbricas. Al respecto, una de las profesoras señaló: *"Más allá de que en el momento de la exposición oral les hago la devolución al grupo, envío la nota individualmente, con la rúbrica de evaluación con el grado de logro de cada ítem. Como grabé los exámenes, para hacer la retroalimentación volví a ver las 12 hs de exposiciones. Me tomé el trabajo, porque cuando reciben la nota, más que nada cuando es sincrónico, no hay tiempo de hacer una devolución detallada (...) Es un trabajo arduo, pero prefiero eso a tener después un dolor de cabeza, amén de que me puedo equivocar, es reducir el margen de error".*

Con respecto a las normas y reglas, para que la práctica sea efectiva debe estar sostenida por el contexto institucional (universidad y confederación) y ser coherente con el modelo pedagógico de la universidad (De Vincenzi et al., 2023). En

tal sentido, las dos cátedras están alineadas con el modelo pedagógico de la universidad y participaron de las Jornadas de Innovación organizadas en 2023, obteniendo el premio de aulas destacadas. Con respecto a las pautas institucionales, están claramente definidas en los documentos del aula virtual así como los criterios de regularización y aprobación de la materia, las consignas y la distribución del tiempo. La comunicación en ambos casos, es efectiva.

Existe cierta flexibilidad en los plazos de entrega cuando los estudiantes no llegan a presentar en tiempo y forma los trabajos.

b. Construcción de una comunidad de aprendizaje

Los estudiantes tienen un rol activo en la construcción de los aprendizajes generados por las actividades colaborativas. En tal sentido, las tareas grupales, como los trabajos de análisis y creación de metodologías, promueven el trabajo entre pares donde los estudiantes tienen un rol inicial de consumidores de información a productores de nuevos conocimientos y habilidades para llegar al rol de prosumidores a través de la producción y exposición de sus trabajos originales. Se observó al analizar las aulas virtuales, que las consignas de las clases sincrónicas están orientadas al debate en pequeños grupos y exposición; los estudiantes participan en la elección de los contenidos que les permite articular con otras materias técnicas. La modalidad de trabajo propicia el intercambio entre los compañeros para reflexionar, cuestionar, debatir, colaborar y construir juntos metodologías de trabajo. Los profesores son guías y los estudiantes investigadores y prosumidores, favoreciendo la construcción progresiva de una comunidad de aprendizaje, con una microcultura de pertenencia.

De esta manera, los estudiantes alcanzan el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes asociadas al objeto de aprendizaje, asumen roles y contribuyen a la construcción de aprendizajes reflexivos y distribuidos (De Vincenzi et al., 2023). Al respecto, una estudiante señaló: *“Los trabajos de análisis y creación de metodologías en grupo fueron muy ricos porque todos tenemos diferentes niveles y venimos de contextos muy diferentes, pero a la hora de trabajar, todos nos ayudamos y aportamos para que el trabajo tenga un buen resultado y eso es enriquecedor”* (Focus group 2). Autores como Milanese (2021) señalan que el aprendizaje colaborativo transforma el aprendizaje en una experiencia social, fomenta la responsabilidad compartida, promueve el desarrollo de las habilidades necesarias para el desempeño en distintos roles y el trabajo grupal, y facilita el desarrollo de habilidades comunicacionales y de negociación.

Se observa en los diseños de las aulas virtuales, recursos para la elaboración de las actividades grupales, que apuntan a dejar espacios de comunicación e intercambio a través de foros, para guiar a los estudiantes durante el periodo de elaboración de las mismas. Además, dejan abierta la posibilidad de realizar consultas por el correo interno o en las clases sincrónicas. Los estudiantes destacaron las rápidas respuestas ante las consultas, tanto por los foros como por los correos.

También surgieron las contradicciones, conflictos, rupturas, que son inevitables, por ejemplo, en las dificultades para armar los grupos. En el focus group 1, los estudiantes refirieron que al tener que realizar las actividades en grupo, les costaba organizarse con los tiempos ya que todos trabajan como entrenadores y algunos tienen hijos. Por otro lado, los alumnos extranjeros tienen diferencia horaria y también fue una variable a considerar para acordar un horario de trabajo virtual.

Algunos conflictos surgieron entre ellos por las diferencias de compromiso entre los estudiantes con la carrera. Por último, señalaron que les costó encontrar un grupo con el cual tuvieron afinidad, similar compromiso e intereses similares para elegir los elementos a analizar. *“Lo bueno de trabajar en grupo es que no te quedas aislado pero es terrible coordinar los horarios porque nosotros somos todos grandes y trabajamos, tenemos familia y muchos torneos durante el año. Es importante encontrar la gente adecuada para trabajar en grupo; en mi caso trabajé toda la carrera con una compañera que vive en otro país con 3 horas de diferencia horaria y pudimos organizarnos” (Estudiantes)*. Sin embargo, pudieron sortear los obstáculos, organizarse y encontrar la manera de realizar las actividades de forma eficiente. Al respecto, en la entrevista con una de las docentes, destacó: *“Intento generar el salir a buscar porque luego, en las propuestas de actividades, les pido que me traigan cosas de afuera (...) no quedarse solo con lo que uno da sino salir a buscar”*. *“A veces los alumnos pueden salir a filmar un video y otros no tienen alumnos de cierto nivel para poder hacerlo, pero hoy hay mucho material en la web que está al alcance, no es un impedimento el no tener alumnos que realicen lo que yo planteo (entrevista profesora)”*. *“(...) quiero que se lleven el poder trabajar con el otro porque de eso se trata después en el campo profesional, es lo más complejo”*.

c. Expansión de los límites del aula

A partir del análisis de las aulas virtuales y de las entrevistas se pudo ver que las propuestas didácticas de ambas materias promueven el aprendizaje expansivo, donde el conocimiento se construye en colaboración con otros y con la participación de múltiples agentes y contextos. Se puede observar las intenciones de los profesores de facilitadores y guías para la investigación, indagación y búsqueda de

información fuera del contexto del aula virtual. *“Me parece interesante añadir hipervínculos en los materiales del aula virtual para que cada alumno pueda hacer una propuesta personal de indagar (...) salir del campus virtual e iniciar una búsqueda personal sobre el tema. Ahora, la era digital tiene esa riqueza y encerrarlos en el campus virtual es encerrarlos en un aula. Intento generar el salir a buscar porque luego, en las propuestas de actividades, les pido que me traigan cosas de afuera (...) no quedarse solo con lo que uno da sino salir a buscar”* (entrevista profesora).

Los estudiantes tuvieron actividades donde tuvieron que ir al campo a recolectar datos a través de filmaciones, entrevistas, análisis biomecánico, entre otros. Este concepto está vinculado a que el aprendizaje no se produce sólo en el contexto formal, sino que puede ocurrir en una variedad de lugares y situaciones, en este caso, en las pistas de patinaje; esto les permite aplicar lo aprendido en el contexto real. Asimismo, conectar con la comunidad, involucrando a entrenadores, patinadores y así enriquecer el aprendizaje, así como conectar con otras disciplinas.

En las aulas virtuales hay links de acceso a materiales audiovisuales y sitios web de gran relevancia para el campo profesional (reglamentos, tutoriales, videos didácticos y de elementos técnicos, actuaciones de patinadores en competición, sitios web de la federación Internacional). Algunas actividades obligan a relacionar conceptos de otras materias técnicas y también de las ciencias del deporte (Técnicas de evaluación, Análisis biomecánico, Entrenamiento, Nutrición, Psicología del deporte, Didáctica, Planificación del entrenamiento). El alumno es un prosumidor de contenido (indaga, experimenta, consulta diversas fuentes y produce) que comparte con sus compañeros.

d. Evaluación Formativa

Los profesores dan retroalimentación continua durante el proceso de aprendizaje, lo que provoca mayor involucramiento de los estudiantes sobre su progreso, alentándolos a asumir un papel activo en la mejora de su rendimiento. *“Valoro mucho las retroalimentaciones que se hicieron porque en otras materias no las dieron y al alumno le sirve mucho” (Focus group 1).* Asimismo, esas devoluciones impactan en sus trabajos, ya que la mayoría de los estudiantes ya trabajan en la enseñanza del patinaje. *“Cuando filmamos a nuestros alumnos para los trabajos, a ellos les gusta y van súper producidos porque saben que se los va a filmar para un trabajo de la universidad. Después les hago la retroalimentación a ellos, a partir de la corrección que me hacen de la actividad de evaluación y a ellos les gusta y a los papás también; ellos saben para qué es, porque les haces firmar el consentimiento para filmar a su hijo” (Focus group 1).*

5.2. Conclusiones

Se realizó una investigación cualitativa de abordaje descriptivo-explicativo con el objetivo de analizar dos casos de buenas prácticas educativas reconocidas por sus destinatarios y otros actores de la carrera Tecnicatura Universitaria en Deportes de Patinaje de una universidad privada, desde los fundamentos pedagógicos del enfoque ecológico y la Teoría de la actividad.

Mediante el análisis de las aulas virtuales y entrevistas a los profesores y focus group a estudiantes se lograron identificar actividades, roles de los participantes, objetos de aprendizaje, modos, pautas y reglas de trabajo y valoraciones de los actores que configuran las prácticas educativas situadas en

contextos socioculturales. De esta manera, el análisis tiene en cuenta la cultura, la historia del contexto y las múltiples voces donde cada participante tiene su propia historia, tradición e intereses.

A continuación, se enuncian las conclusiones asociadas a buenas prácticas educativas desde el análisis de las dimensiones intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje, construcción de la comunidad de aprendizaje, expansión de los límites del aula y evaluación formativa.

A partir del análisis de los resultados de este estudio se concluye que las propuestas pedagógicas orientadas a resultados de aprendizaje elevan la motivación de los estudiantes y contribuyen a generar una comunidad de aprendizaje. En tal sentido, las actividades que implican la observación, análisis técnico, creación de metodologías, problematizar, filmación de patinadores, y trabajar con otros compañeros, fueron las que más destacaron los estudiantes como significativas y desafiantes que despertaron la curiosidad. Como señala Bain (2007) sobre los mejores profesores, inspiran curiosidad y la motivación intrínseca en sus estudiantes.

Asimismo, los profesores estuvieron muy presentes propiciando la negociación de significados con los estudiantes a través de un contrato didáctico de roles y reglas que se actualizan y enriquecen en el devenir de las clases. Los docentes en estos casos, tienen roles de facilitadores (material, método) y de guías hacia el resultado y los contenidos son medios para alcanzar competencias propias del campo profesional. Además, se preocupan por los estudiantes, muestran interés genuino construyendo relaciones positivas.

Asimismo, las tareas de análisis facilitan la articulación con otras materias de la carrera, sobre todo de las ciencias del deporte. Por otro lado, se constató que los

contenidos a investigar elegidos por los estudiantes y consensuados con los profesores, se adaptan mejor a los distintos niveles que tienen los estudiantes, propician un clima de confianza y contribuyen a crear una dinámica de trabajo participativa y colaborativa de abordaje integral, construyendo una comunidad de aprendizaje. En las dos buenas prácticas educativas estudiadas se evidenció un proceso de co-construcción de conocimientos, habilidades y actitudes como consecuencia de los activos intercambios entre los profesores y los estudiantes y entre estudiantes entre sí. Se relevó que los estudiantes lograron cierta autonomía lo que los habilitó a asumir el rol de prosumidores, al tener que buscar material, investigar y crear materiales didácticos relevantes (aprender haciendo).

El diseño del aula virtual con accesos a sitios web, recursos audiovisuales, material bibliográfico, páginas relevantes y trabajos de otras cohortes, permite traspasar y expandir los límites del aula permitiendo la navegación libre y autónoma de los alumnos. Asimismo, las consignas que implican salir a relevar datos al campo profesional promueven la capacidad de los estudiantes para interactuar con el contexto real y transferir para mejorar la realidad. Así, el aprendizaje es mediado por estrategias de aprendizaje activo como los métodos de casos, de resolución de problemas, que logran linkear con la realidad. Emerge así, un modelo que integra diversas fuentes y recursos que favorecen el aprendizaje expansivo, al exceder el aula virtual haciendo más pertinente la educación formal respecto de las demandas del mundo laboral (Cobo y Moravec, 2011).

Las retroalimentaciones de las actividades, evaluaciones y participación en los foros promueven espacios de diálogo entre pares (foros) y con los profesores y son altamente valoradas por los estudiantes como instancias de aprendizaje. Asimismo, las retroalimentaciones de actividades con alumnos patinadores, a su

vez, enriquecen las prácticas profesionales de los estudiantes en su contexto laboral.

Asimismo, emergen tensiones y dificultades entre los estudiantes en los trabajos en grupos y durante la elaboración de las actividades, dada la heterogeneidad de los estudiantes, propio de los diversos contextos, nacionales e internacionales, historias e intereses. Esto puede considerarse enriquecedor para el trabajo colaborativo, necesario en el campo profesional de los técnicos deportivos.

Es importante encontrar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para posibilitar rupturas de esquemas directivos. Los métodos activos implican habilidades de pensamiento superior donde se pretende movilizar el conocimiento hacia una competencia para resolver algo en un contexto determinado -sé porque sé hacerlo-. Es por ello que resulta fundamental que los profesores se pregunten cuál es el resultado de aprendizaje que esperan y en base a ello, tener una caja imaginaria de herramientas tecno pedagógicas y recursos didácticos para simular el contexto real e invitarlos a que vayan a buscarlo y recrearlo.

Resumidamente, para promover una cultura del aprendizaje permanente, para gestionar en la incertidumbre y en un contexto versátil, como es el deporte moderno, es importante flexibilizar y habilitar la autonomía de los estudiantes a través del aprendizaje activo. Por otro lado, se necesitan desarrollar nuevas competencias tecnopedagógicas en los profesores para llevar con éxito una enseñanza con la calidad que exigen los sistemas de educación superior, para formar seres humanos con habilidades y destrezas profesionales y con la inteligencia emocional que exigen las sociedades y el deporte moderno. Es por ello que los programas de formación docente deberían propiciar entornos cooperativos en los que la revisión crítica de las propias prácticas sea resignificadas desde la

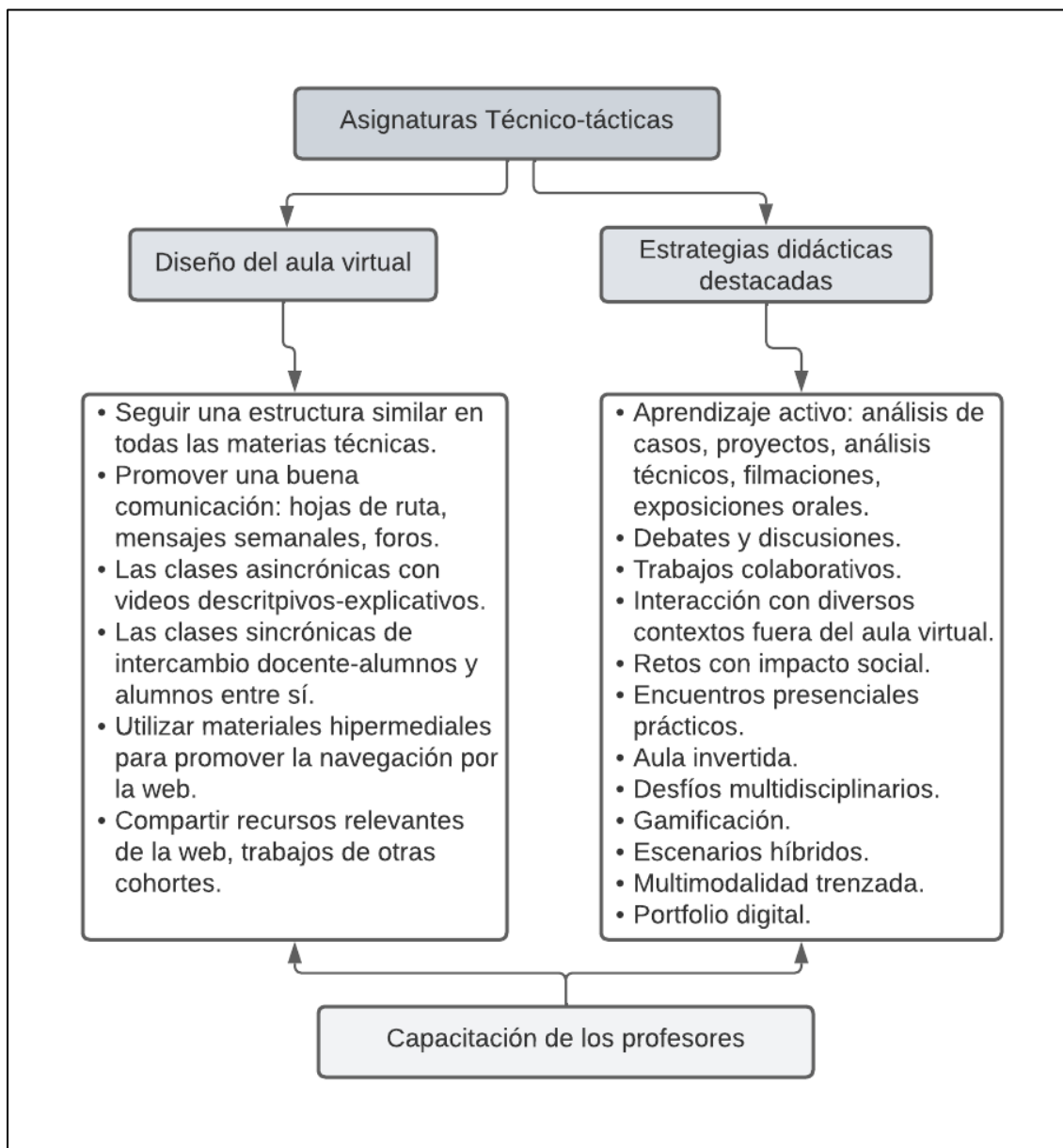
especificidad del campo profesional convocante. En este sentido, la construcción de acuerdos conceptuales, metodológicos y evaluativos entre los equipos docentes contribuirán a darle una mayor integración a la práctica docente y la equivalencia en cuanto a oportunidades de aprendizaje (De Vincenzi, 2009). Asimismo, la capacitación de los profesores en pedagogía y competencias digitales permitirá abrir un abanico de posibilidades en un mundo de grandes transformaciones mediadas por la tecnología.

Desde la visión ecológica, el enfoque está centrado en la experiencia de los estudiantes en interacción dialéctica con diversidad de contextos, expandiendo los límites del aula virtual, donde el profesor es quien promueve el logro de resultados de aprendizaje, consensuados, a partir del trabajo colaborativo y socialmente distribuido. Asimismo, se destaca la interacción de los actores, a favor de un aprendizaje situado mediante experiencias de alta relevancia cultural y social, propia del campo profesional de los entrenadores de patinaje. Los rasgos de un buen aprendizaje es que es transferible a otras situaciones.

Aunque todas las prácticas son situadas y se dan en un contexto particular, el gráfico 1 muestra algunas sugerencias a tener en cuenta para la didáctica de las materias técnico-prácticas a través de la EaD.

Gráfico 1:

Sugerencias para el diseño del aula y las propuestas didácticas en las asignaturas técnico-tácticas.



Fuente: elaboración propia.

En el actual contexto de grandes transformaciones socioculturales y económicas, los docentes universitarios deben realizar su migración hacia estos nuevos escenarios tecno pedagógicos y utilizar metodologías más proactivas, conectivas y colaborativas con los estudiantes. El educador del siglo XXI debería construir comunidades de inteligencias colectivas compartiendo experiencias y

recursos con el estudiante como centro, en espacios socio digitales (Milanese, 2021). La importancia que tiene la documentación narrativa de las buenas prácticas de enseñanza habilita una trama de fortalecimiento, sistematización y recuperación de las propias experiencias de los docentes y estudiantes que cuentan historias de un contexto educativo concreto. Elaborando así relatos de un enorme potencial pedagógico que sirve como insumo a sus propios pares para interpretar el mundo universitario desde el punto de vista de sus protagonistas y haciendo posible la elaboración de estrategias de intervención y de investigación pedagógica (Tenaglia, 2014).

Finalmente, comparto una frase que mencionó un estudiante en la entrevista grupal:

“Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí.”

Confucio

6. ANEXOS

6.1. Respuestas Caso 1 Técnica y táctica IV disciplina INTEGRAL.

Sujetos de la actividad:

Planificación	¿Quién planifica la clase? ¿Cuáles características, necesidades e intereses de los estudiantes se toman en cuenta al planificar?
Los contenidos son planificados por el docente, pero con la intención de negociar con los estudiantes. Como es la última materia técnica de la carrera las actividades están planteadas para que los estudiantes elijan los contenidos a analizar e investigar en pequeños grupos de acuerdo a sus intereses.	

Estructura Metodológica del contenido	¿Quién presenta los contenidos? ¿Cómo se distribuye el flujo de los contenidos entre docentes y estudiantes? ¿Cómo es el diseño del aula virtual?
El docente presenta los contenidos de forma clara en clases virtuales de 1 hora aproximadamente y en forma escrita en módulos teóricos de autoría propia que contienen hipervínculos a videos demostrativos. Están divididos en 3 módulos bien ordenados y visualmente separados con infografías de color. Además, cada módulo presenta lecturas complementarias, videos expositivos del profesor y podcast. Al final de cada módulo se encuentran las actividades y foros de intercambio.	

Interacción profesores y estudiantes	¿Quiénes interactúan y cómo lo hacen en el aula virtual?
En las clases virtuales hay interacción entre los profesores y los estudiantes, surgen consultas y los profesores hacen circular la palabra repreguntando a todo el grupo. Algunas clases sincrónicas son tipo taller donde a partir de una consigna, los estudiantes debaten divididos en pequeños grupos y luego exponen sus puntos de vista defendiendo posturas y proponiendo metodologías y mejoras.	

Evaluación	¿Se corresponden los procedimientos de evaluación con los objetivos de aprendizaje?
Las evaluaciones dan cuenta de que el estudiante puede relatar y describir las técnicas, mostrarlas y proponer metodologías de enseñanza. Además, investiga, compara técnicas, propone metodologías, investiga de acuerdo a sus intereses, expone y trabaja con otros. Las evaluaciones se relacionan con los resultados de aprendizaje y con el perfil del egresado y el alcance del título. Las consignas son	

claras y figura una rúbrica para que los estudiantes tengan en claro los criterios de evaluación.

Organización de la vida en el aula virtual

¿Quiénes y cómo se organiza el espacio, tiempo y recursos en el aula virtual?

Hay una hoja de ruta en formato Genially que se va actualizando semanalmente (16 semanas) que va guiando a los estudiantes en las actividades: lecturas, participación en foros, cuestionarios, clases sincrónicas. Además, se comparte un cronograma con fechas de periodos, su material de lectura, las actividades obligatorias y las complementarias. También, una guía de estudio con las condiciones de regularización y aprobación de la materia. Hay un foro de consultas y se utiliza el correo electrónico para enviar mensajes semanales para reforzar la comunicación que figura en la hoja de ruta.

Tareas Académicas

¿Quiénes participan en las tareas?

Los profesores proponen las tareas y los estudiantes participan a veces solos, otras veces tienen que salir al campo a buscar patinadores para filmar algún video y otras veces hacen trabajos de forma colaborativa o a través de talleres y debates en las clases sincrónicas. Las actividades tienen la posibilidad de hacer pre entregas para recibir la retroalimentación de los docentes.

Las tareas de creación de videos de metodologías resultaron muy potentes y a la vez significativas. *“Para poder hacer el video no era suficiente saber el contenido, el alumno tuvo que ponerse los patines, animarse a hablar en el video, mostrar, no mostrar un trompo entero sino mostrar un gesto técnico, resumirlo para que entre en el tiempo requerido -que no es nada fácil- ordenarlos y decir lo más importante. Termina siendo lo que va a tener que hacer en la pista al enseñar un gesto técnico” (profesor).*

Las tareas de observación de gestos técnicos a través de videos de patinadores resultaron fundamentales para analizar la técnica y crear metodologías. *“Como la mayoría de los alumnos ya tienen experiencia en la enseñanza del deporte, se dirigen al patinador diciendo no flexione la pierna, es decir, siempre van a detectar el error y pueden crear una metodología, pero no observan de dónde viene el error. Por eso se trabaja en una observación limpia para que luego comparen lo que observan con el modelo teórico e identifiquen las áreas a mejorar. De esa forma en el módulo 3 crean metodologías.” (profesor).*

Tarea grupal colaborativa *“Expertos”*: duró todo el cuatrimestre. *“Los alumnos eligieron un tema de técnica de toda la carrera en el cual ellos quisieran ser expertos. Fueron haciendo entregas de acuerdo al grado de expertise al que querían llegar. Investigaron, buscaron y grabaron filmaciones de un mismo elemento, entrevistaron a patinadores, a entrenadores y ahí se encontraron con un mundo y yo además les iba haciendo preguntas para desafiarlos y guiarlos. Para el análisis utilizaron software de análisis biomecánico que aprendieron en la materia Técnicas de evaluación y contenidos de las materias de entrenamiento. Fue un trabajo escrito que luego expusieron y fue muy interesante. Fueron haciendo pre*

entregas del escrito y la exposición. Todos, hasta los que sacaron 10 quedaron con la sensación de que podían más”. Eso fue lo más lindo porque terminaron la carrera con ese trabajo. Los compañeros podían entrar a ver las exposiciones y los temas eran muy variados” (profesor).

Tarea a partir de un debate:

“Es la segunda vez que hago un taller de debate de patinaje en línea donde yo coloco en el aula virtual varios videos de patinaje en línea, reglamentos, algunos aspectos técnicos, algunas entrevistas a patinadores de línea y algunos instructivos con lo que vamos a hacer en el debate. Se les explica que van a defender distintas posturas, se dividen en grupos para armar su argumento y luego se vuelven a juntar. TODOS tienen la cámara prendida, todos participan y luego de eso se autoevalúan sobre cómo ellos se sintieron en el debate. La calificación se la terminan poniendo ellos. Me pasó que yo pienso que van a ir por un lado y salen con temas totalmente diferentes y es muy lindo escucharlos y enriquecedor.

Prácticamente yo hago de moderador porque lo hacen todo ellos. Los alumnos que no pueden asistir tienen que hacer un resumen de su visión de lo que pasó y lo envían como una actividad”. Todo es avisado con anticipación.

“El año pasado los alumnos hicieron un portfolio donde iban subiendo todos los trabajos de las materias técnicas de toda la carrera. Era muy bueno porque ellos podían ver la evolución de sus producciones, pero les llevaba mucho tiempo justo al terminar la carrera. Este año hicimos trabajos más concretos” (profesor).

Artefactos de mediación

Planificación	¿Qué dispositivos (materiales, simbólicos) fueron empleados? ¿Cuáles son las herramientas tecnológicas utilizadas para describir los contenidos técnicos?
<p>Físicos La unidad 1 tiene un módulo teórico escrito por el docente, videos expositivos del docente y luego se hace una clase sincrónica donde se desarrollan los temas del material que tuvieron que haber leído y visualizado antes de la clase. Se deja un foro de intercambio y la clase grabada.</p> <p>Docentes: videos, módulos teóricos, herramientas colaborativas de Google, Genially, Podcast, Powerpoint, links de acceso a recursos de la web, como reglamentos, videos de patinadores y trabajos de otras cohortes editados en un documento ordenado. Guías de trabajos prácticos.</p> <p>Estudiantes: trabajos de análisis de videos y uso de software de análisis biomecánico (articulación con materia técnicas de evaluación).</p> <p>Simbólicos: Docentes: Explicaciones, Talleres, Estrategias de evaluación formativa: retroalimentación de todas las actividades, evaluación de a pares y auto evaluación. Estudiantes: Información y videos de la web, interacción alumno-docente y entre pares.</p>	

“A través de la virtualidad se puede lograr que el alumno pueda enseñar correctamente habilidades técnicas si las actividades están bien diseñadas. Por eso proponemos actividades en las que tienen que ir a la pista, filmar una técnica, previamente elegir un elemento, verlo en distintos patinadores, ya que los patinadores lo hacen de diferentes formas, luego relacionarlos, después buscar un método para enseñarlo. Eso les deja más experiencia que leer un material o ver un video”.

“Desde que comenzamos en la carrera a proponer actividades de creación de tutoriales o 5 tips para enseñar un trompo, aparecieron en las redes sociales muchos videos en tic toc, por ejemplo, con distintas propuestas. Eso es muy bueno, porque se comparte información por medios con muchísima llegada” (profesor).

Estructura Metodológica del contenido

¿Cómo se estructuran metodológicamente los contenidos en clase? ¿Se revisan los contenidos y saberes previos de los estudiantes?

La secuenciación de los contenidos es clara y muy organizada. En las clases sincrónicas se permite el diálogo que permite identificar en los estudiantes los saberes previos, ya que todos han practicado el deporte, pero en distintos niveles y contextos. Un ejemplo claro son las clases sincrónicas a modo de taller:

“A mi me sirvió mucho la organización en el aula virtual de la materia en cuanto a cómo fue estructurando cada unidad. Algunos docentes ponen colores y el diseño invita a entrar y otros solo comparten el material y no hay vida en el aula virtual” (Estudiante 4). “Creo que si en todas las materias se siguiera una estructura sería más fácil seguir el hilo de todas” (Estudiante 5).

Interacción docente-alumnos

¿Cómo se evalúa la participación de los estudiantes?

Los estudiantes interactúan con los docentes en los foros y en las clases virtuales. Algunos estudiantes participan poco de las clases virtuales porque quedan grabadas. Esos estudiantes tienen poca interacción con los compañeros y docentes.

Evaluación

¿Cómo se monitorea el desempeño de los estudiantes? ¿Cómo se realizan las devoluciones de resultados (retroalimentación)?

Se realiza una minuciosa retroalimentación en la participación en los foros, las actividades asincrónicas y en las evaluaciones escritas. Se utilizan rúbricas también. *“El último trabajo nos ayudó mucho que había analizar un montón de cosas de acuerdo al tema que elegimos y eso te hacía sí o sí, conocer cosas nuevas que nos obligaba a investigar para poder llegar a evaluar y hacer la estadística y el hecho de tener que trabajar con tus alumnos en el club o con otros, porque en nuestro caso necesitábamos videos y se pidió a otros profes que mandaran y nos llegaban videos de otras formas de enseñanza y eso fue súper rico porque descubrimos cosas que nosotros al dar clase no nos damos cuenta y a través del análisis nos sirvió muchísimo para aprender de ese elemento que habíamos elegido, que era la centralización de los trompos externos. Fue muy bueno esa observación porque ya no tenía que ver con lo que leías, tenías que hacer el paso a paso con el alumno en*

pista y está buenísimo esa práctica de la observación y no del análisis porque uno siempre juzga y aprendimos a observar sin emitir juicio y eso te deja ver un montón de otras cosas y estaría bueno que se pueda hacer con más elementos” (Estudiante 1).

“Todas las actividades en las que tuvimos que convocar a nuestros alumnos en la pista, filmar, analizar y ver es donde saltan todas las cosas para que podamos mejorar. También intercambiar con otros profes, que no eran de la carrera y nos preguntaban qué estábamos haciendo y les preguntamos e hicimos encuestas para ver cómo lo enseñaban y de eso salieron un montón de cosas que los profesores que no hicieron la carrera no tienen en cuenta o no les explican a sus alumnos. También encuestamos a los alumnos de esos profes” (Estudiante 1).

“Para recolectar los datos se podía utilizar encuestas, entrevistas, filmaciones, programas de análisis biomecánico, cámara lenta” (Estudiante 2).

“Lo que estuvo bueno en Integral fue la preparación en los debates donde nos iban preparando para el final que era una exposición que después nos contaron los profes que los que participábamos de las clases sincrónicas teníamos práctica frente a los que no estaban presentes en las clases. Estuvo bueno aprender a esperar hasta que un compañero termine de hablar, cómo controlar los tiempos - porque teníamos un tiempo limitado- estuvo muy bueno” (Estudiante 2). Aprendimos a ir al punto, a no defenestrar al compañero, discutir con fundamento sin pelearse y lo más importante es que hay que saber sobre lo que se está hablando” (Estudiante 1).

En esta materia tuvimos que investigar mucho, por ejemplo, en el primer trabajo había que buscar un video de un trompo de alto nivel y encontrar no el error sino el aspecto a mejorar y cómo lo mejoraríamos, pero sin emitir juicio de valor. A pesar de que no tengo experiencia como patinadora de alto nivel o como técnica, porque hace poco que doy clases, me sirvió muchísimo y me dio muchas herramientas (Estudiante 2).

“Valoro mucho las retroalimentaciones que se hicieron porque en otras materias no las dieron y al alumno le sirve mucho” (Estudiante 4).

“Me encanta el tema de la elaboración grupal y la exposición porque lo debatimos; y la exposición nos lleva a tener que leer y estudiar. Por eso es importante encontrar el grupo adecuado. También es importante que podamos escuchar las exposiciones de todos los compañeros porque todos elegían distintos temas y aprendíamos de cómo enseñan otros, para tener más recursos” (Estudiante 5).

“Cuando filmamos a nuestros alumnos para los trabajos a ellos les gusta y van súper producidos porque saben que se los va a filmar para un trabajo de la universidad. Después les hago la retroalimentación a ellos, a partir de la corrección que me hacen de la actividad de evaluación y a ellos les gusta y a los papás también; ellos saben para qué es porque les haces firmar el consentimiento para filmar a su hijo” (Estudiante 6).

Organización de la vida en el aula	¿Cómo se organiza el espacio y el tiempo del aula virtual?
El tiempo se organiza a través de una hoja de ruta a través de un recurso vistoso de Genially que se va actualizando de forma semanal. “Es muy lindo ver al llegar a la semana 16 todas las actividades que se fueron realizando de forma graficada”.	

Tareas Académicas	¿Qué recursos se dispone para la realización de las tareas y con qué finalidad? ¿Quién propone los artefactos y recursos para las tareas?
<p>Los profesores proponen consignas de análisis técnico y los estudiantes tienen la libertad en el recurso a utilizar para presentarlo.</p> <p><i>“Los trabajos de creación de videos en grupo y de exposiciones orales fueron muy ricos y en nuestro caso, filmamos a una patinadora que estaba por competir y realmente nos comprometimos para identificar aspectos a mejorar y ayudar entre todos” (Estudiante 5).</i></p>	

Objeto de aprendizaje

Planificación	¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje planificados?
<p>Que los estudiantes puedan analizar, investigar y observar en detalle las técnicas del patinaje para poder intervenir de forma eficiente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y mejora en el entrenamiento en todos los niveles.</p>	
Estructura Metodológica del contenido	¿Cómo se estructuran los contenidos en torno de los objetivos
<p>Los profesores dan libertad en la elección de contenidos a analizar e investigar, promoviendo la articulación con todas las materias técnicas de la carrera.</p>	
Interacción docente-alumnos	La interacción docente.alumno se desarrolla de acuerdo al objetivo? ¿Cómo lo hacen?
<p>Se promueve la interacción a través de los foros y en las clases sincrónicas.</p>	
Evaluación	¿Se corresponden los procedimientos de evaluación con los objetivos de aprendizaje?
<p>Las 3 evaluaciones se basaron en actividades donde los estudiantes tenían que elegir, analizar, comparar, investigar y proponer que son competencias relacionadas con los objetivos de aprendizaje y con el perfil del egresado. De esa forma, el objeto resultó atractivo.</p>	
Organización de la vida en el aula	¿De qué manera la organización de la clase influye en el logro de los objetivos?
<p>Las clases sincrónicas no fueron de exposición de los docentes, solo una parte, en algunas. En general se dieron a modo de taller con consignas para trabajar en pequeños grupos y luego exponer e intercambiar.</p>	
Tareas Académicas	¿Qué relación guarda la tarea académica con el objetivo de aprendizaje?

Las tareas no se centraron en la descripción de los contenidos sino en simular las tareas del campo profesional: identificar errores técnicos, reflexionar y crear metodologías.

Reglas/normas

Planificación	<p>¿Cómo se articula la planificación con los lineamientos curriculares y el modelo educativo? ¿Cuánto corresponden los objetivos, contenidos y la evaluación planificados con el programa?</p>
<p>La planificación está alineada con las demás materias técnicas de la carrera. Dentro del modelo educativo de la universidad, se promueve la participación y rol activo del estudiante y eso queda claro en la propuesta didáctica. Tanto los objetivos como los contenidos y las condiciones de promoción y evaluación de la materia están explicitados claramente en el programa y guía de estudio.</p>	
Estructura Metodológica del contenido	<p>¿De qué forma se relacionan los contenidos con las prescripciones disciplinares de la práctica profesional?</p>
<p>Los contenidos son propios del campo profesional de los entrenadores de patinaje artístico. Es una materia muy específica de la carrera que se encuentra al final y que pretende relacionar todas las disciplinas del patinaje para lograr unificar en pos de lograr patinadores completos.</p>	
Interacción docente-alumnos	<p>¿Qué consignas de trabajo se utilizan para promover la interacción? ¿Los acuerdos de interacción son implícitos o explícitos?</p>
<p>Para promover la interacción se utilizan las clases sincrónicas a través de debates y propuestas de análisis divididos en pequeños grupos. Asimismo, hay propuestas de trabajos colaborativos de análisis técnico y propuestas metodológicas innovadoras.</p>	
Evaluación	<p>¿Qué criterios evalúan el logro de los objetivos de aprendizaje?</p>
<p>Los objetivos de aprendizaje se relacionan con competencias propias del técnico de patinaje en pista: identificar, analizar, crear. Por eso las actividades buscan que el alumno demuestre que logra resolver casos concretos de forma eficiente.</p>	
Organización de la vida en el aula virtual	<p>¿Cuál es el uso del tiempo, espacio y recursos en el desarrollo de la clase? ¿Cómo se estructuran las tareas?</p>
<p>Las tareas propuestas tienen fechas límite muy claras en el cronograma de la materia, en la hoja de ruta y en las comunicaciones semanales de los profesores.</p>	

Las tareas se suben con el recurso del aula virtual para que les figure a los alumnos en el calendario del aula.	
Tareas Académicas	¿Cómo son las consignas que orientan la tarea a realizar?
<p>Las consignas son claras (con un paso a paso) y se explican tanto en clase, como en forma escrita y tienen un foro para consultas.</p> <p>Las consignas se relacionan con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar videos para identificar aspectos a mejorar y para crear metodologías. • Realizar trabajos prácticos grupales para promover la capacidad de análisis; relacionando, vinculando, conectando los distintos trompos de alto nivel, posiciones difíciles y diferentes entradas de trompos, entre ellos y con otros elementos/técnicas del patinaje en general. • Debatir en grupos para defender posturas y discutir sobre tendencias en las disciplinas del patinaje, modelos didácticos, problemáticas (debate de patinaje en línea). • Realizar talleres donde a partir de videos se proponen análisis de elementos técnicos y creación de metodologías. • Exponer en grupos análisis comparativos y propuestas metodológicas. <p><i>“La carrera y esta materia apuntó especialmente a observar, analizar, participar, crear, producir” (Estudiante 3). Después estará cada técnico con su librito pero poder decidir qué sí y qué no hacer en cada caso lo aprendimos en base a observaciones y análisis técnico” (Estudiante 3).</i></p> <p>Las estrategias didácticas incluyen salir a filmar patinadores, entrevistar entrenadores, crear metodologías con patinadores y mostrarlo en un video, entre otras.</p>	

Comunidad de aprendizaje

Planificación	¿Cómo se planifica el trabajo en equipo? ¿Se planifica la participación de otros miembros de la comunidad universitaria? ¿Quiénes Participan?
<p>Las tareas grupales, como los trabajos de análisis y creación de metodologías, promovieron el trabajo en equipo. Las consignas de las clases sincrónicas estuvieron orientadas al debate en pequeños grupos y exposición. No participaron otros miembros de la comunidad universitaria.</p>	
Estructura Metodológica del contenido	¿Se estructuran los contenidos de la clase con la participación de todos? ¿Cómo se construyen? ¿Quiénes participan? ¿Cómo Participa la cátedra?

<p>Los estudiantes participan en la elección de los contenidos que les permite articular con todas las materias técnicas desde el principio de la carrera. La modalidad de trabajo propicia el intercambio entre los compañeros para colaborar y construir juntos metodologías de trabajo. La cátedra está pensada para que los profesores sean guías y los estudiantes investigadores y prosumidores.</p>	
Interacción docente-alumnos	<p>¿Cómo se describe el clima de trabajo? ¿Cómo se promueve la cooperación entre pares y el debate crítico?</p>
<p>La cooperación se promueve en las clases sincrónicas al trabajar divididos en grupos y el debate a partir de los foros, talleres y debates. Los estudiantes refieren que les cuesta organizarse para trabajar en grupo, sobre todo porque la mayoría trabaja y no coinciden los momentos libres y por la diferencia horaria con los extranjeros.</p>	
Evaluación	<p>¿Cómo participa el grupo clase en la evaluación? ¿Cómo participa la cátedra y la facultad en la evaluación? ¿Participan Miembros de la comunidad profesional?</p>
<p>Desde la dirección de la carrera se hace una entrevista grupal al final de la carrera donde se indaga sobre la percepción de los estudiantes con la carrera. La universidad realiza una evaluación de todas las materias de la carrera al finalizar cada año.</p>	
Organización de la vida en el aula	<p>¿Se favorece el trabajo colaborativo y la conformación de comunidad de aprendizaje? ¿Quiénes Integran la comunidad de aprendizaje?</p>
<p>Se favorece el trabajo colaborativo y la conformación de comunidades de aprendizaje, sobre todo en las clases sincrónicas, los debates y a través de las actividades grupales de análisis técnico.</p>	
Tareas Académicas	<p>¿Cómo se relacionan las tareas con la comunidad intra y extra universitaria?</p>
<p>Varias actividades requieren de ir al campo, es decir filmar patinadores en las pistas de patinaje. También, entrevistar a entrenadores y hacer observaciones en pista. De esa forma, se relevan problemáticas de diferentes contextos y niveles de aprendizaje.</p>	

División del trabajo

Planificación	<p>¿Quién decide el plan de la clase? ¿Participan los estudiantes en la toma de decisiones?</p>
<p>El plan de clase lo deciden los profesores y los estudiantes en varias ocasiones eligen los contenidos, de acuerdo a su interés.</p>	

Estructura Metodológica del contenido	¿Quién selecciona y establece la secuencia de los contenidos?
La secuencia de contenidos es planificada por los profesores.	
Interacción docente-alumnos	¿Cómo interaccionan los estudiantes entre sí? ¿Interactúan con el contexto? ¿Quién y cómo se promueve? ¿Qué Tipo de interacciones docente predominan?
<p>En las clases y en los foros se promueve la interacción entre docente-alumno y entre los estudiantes. <i>“Siempre hay un disparador sobre qué piensan del material, qué fue lo que más les llamó la atención, qué cambiarían. En ese punto opinan bastante en cuanto a su visión de lo que está escrito. Además de lo que está escrito se les muestra un ejemplo de proceso metodológico [...] la tarea de ellos es decir qué otros conocen o qué otros probarían. Cómo lo mejorarían, lo probaron con algún deportista, qué pasa cuando no funciona con algún deportista qué podrían probar. De esa manera entre los alumnos van creando distintos procesos, van surgiendo muchas ideas, recursos de materiales y lo lindo de eso es compartir, intercambiar experiencias porque hay alumnos de distintos países y hasta comparten distintas formas de llamar los elementos, distinto vocabulario.”</i> Eso es enriquecedor porque en cada contexto existen distintas problemáticas y eso se comparte (profesor).</p> <p><i>“En los debates los profesores explicaban cómo había que hacer y hacían de mediadores, controlaban el tiempo y avisaban. el profesor algunas veces era más bien instructor y otras veces facilitador y mediador, según la actividad y la clase”</i> (Estudiante 2).</p> <p><i>“Para mi, era más un facilitador porque estaba enfocado en que nosotros hagamos la materia. Ellos iban a facilitar la información y la guía pero no hubo mucho de explicación. Nosotros hicimos la materia en sí”</i> (Estudiante 1). <i>“El hecho de que la materia fuera Integral ya era atrapante, era lindo, faltó un poco más para desarrollar Inline que fue tomado más por arriba pero lo demás sirvió porque teníamos que hacer mucho nosotros”</i> (Estudiante 1).</p> <p><i>“Con respecto a la interacción entre nosotros tuvimos muchas complicaciones”</i> (Estudiantes 1, 2 y 3). <i>“Hay gente que termina no haciendo nada. Era difícil acordar el horario para reunirse, las diferencias horarias o algunos eran egoístas y no querían adaptarse”</i> (Estudiante 3). <i>“Lo bueno de trabajar en grupo es que no te quedas aislado pero es terrible coordinar los horarios porque nosotros somos todos grandes y trabajamos, tenemos familia y muchos torneos durante el año. Es importante encontrar la gente adecuada para trabajar en grupo; en mi caso trabajé toda la carrera con una compañera que vive en otro país con 3 horas de diferencia horaria y pudimos organizarnos”</i> (Estudiantes 2 y 3).</p> <p><i>“Estuvieron buenos los debates donde vos para defender lo tuyo tenes que argumentar sobre lo que estás diciendo y eso te hace interiorizarte sobre lo que estás haciendo. el debate hace que el alumno profundice sobre el tema y no responder sobre el material te dice que digas y nos da un intercambio de igual a igual con otro colega, porque nosotros tenemos una relación docente-alumno y otra alumno-alumno, formando un grupo para responderle al docente pero no tenemos la oportunidad de: te doy una mirada, me devolves otra, te doy otra, y así pero no para</i></p>	

que nos evalúe el docente sino para que se genere ese debate genuino. Nos aporta un intercambio entre pares” (Estudiante 6).

Evaluación	¿Se proponen instancias para la autoevaluación y la coevaluación? ¿Cómo lo hacen?
------------	---

Se proponen instancias para la autoevaluación. Los estudiantes se autoevalúan al finalizar una actividad, por ejemplo, el debate. También al finalizar la materia, en la exposición oral el docente les pregunta qué nota se pondrían y por qué.

Organización de la vida en el aula virtual	¿Cómo incide la distribución de los roles en el clima de la clase?
--	--

Los profesores van guiando a los estudiantes y el diseño del aula virtual es claro para eso. Los estudiantes son autogestivos y manejan sus tiempos, pero tienen plazos de cumplimientos muy claros.

Tareas Académicas	¿Cómo se pauta la distribución de roles en la ejecución de las tareas académicas?
-------------------	---

Los profesores explican, dejan un foro de consultas y están pendientes de la retroalimentación de las dudas o pre entregas. Los estudiantes van conformando los grupos y trabajando de forma colaborativa y autogestiva.

Resultados

Planificación	¿Hay congruencia entre los objetivos planificados y los alcanzados?
---------------	---

Hay congruencia, ya que las producciones de los estudiantes reflejaron gran capacidad de análisis y creación de metodologías innovadoras.

Estructura Metodológica del contenido	¿Los resultados responden a la selección y estructuración de los contenidos?
---------------------------------------	--

Los resultados de aprendizaje responden a la estructura propuesta.

Interacción docente-alumnos	¿Los resultados son producto de la interacción entre pares y con el docente?
-----------------------------	--

La propuesta didáctica se enfocó al trabajo colaborativo y al rol activo de los alumnos, lo que promovió una interacción.

Evaluación	¿Qué habilidades, destrezas y actitudes aprenden los estudiantes? ¿Qué Evidencias se utilizan para evaluarlos resultados?
------------	---

“La materia Integral pretende que los alumnos vean el patinaje como algo global donde todo está relacionado e interconectado. A su vez, que los graduados puedan

desenvolverse como técnicos en la pista siendo claro en las explicaciones técnicas y creativos a la hora de encontrar las estrategias didácticas más apropiadas para cada alumno” (profesor),

Organización de la vida en el aula

¿Cómo se organiza la clase en torno a los resultados esperados?

Dentro de los resultados de aprendizaje la capacidad de crear metodologías de las habilidades técnico-tácticas resulta fundamental. Los talleres de debate tienen el propósito de que los estudiantes compartan propuestas metodológicas entre todos. *“El propósito es que ellos sepan no solamente conocer el elemento técnico sino cómo trabajarlo en pista y que puedan compartir entre los compañeros, las diferentes formas de trabajarlo, porque primero debaten en grupo donde tienen que acordar y debatir las propuestas y luego las comparten y discuten entre todos” (profesor).*

Tareas Académicas

Todas las semanas hacen alguna tarea aunque sea sencilla, para mantenerlos en tema y luego están las producciones que serán parte de la evaluación.

-Foro de expectativas: *“como es una materia que integra todas las disciplinas, los alumnos no saben muy bien de qué va la materia, por eso al final se cierra con otro Foro que les pregunta si la materia **cumplió con sus expectativas**”. La consigna propone que respondan con un meme, lo cual hace que sean creativos y que se interesen por leer las demás participaciones. “Lo leen porque se divierten”.*

-Tarea individual de vinculación de trompos: *“tuvieron que elegir dos trompos, analizar la técnica y vincularlos. A partir de eso, describir qué tienen en común, que tienen diferente, cómo podrían evolucionar y a partir de ahí, todo lo que les interesaría analizar de los elementos que eligieron”. durante el desarrollo de la actividad hay pre entregas y retroalimentación de los profesores. “Los vamos guiando a través del espacio de intercambio para que a ellos les resulte interesante hacerlas y van enviando consultas o pre entregas por el correo interno” (Profesor).*

-Taller de componentes artísticos (habilidades del patinaje, transiciones, performance y coreografía): *“a partir de un disparador comienzan a crear metodologías divididos en pequeños grupos de meet con 4 consignas diferentes, después tenían que juntarse tienen un tiempo para exponer lo que habían creado, propuestas didácticas para enseñar ese elemento; los otros grupos debían hacerles una pregunta”. El docente actuaba de moderador porque se generaba un debate muy participativo y enriquecedor donde todos tuvieron que responder preguntas y hacer preguntas a otros compañeros. “Al terminar hablé con la ayudante de cátedra y dijimos: estuvo buenísima pero para el año que viene tenemos que limitar los tiempos, sino la clase que estaba programada para ser un debate de una hora se transforma en hora y media o dos. El manejo de los tiempos tenemos que mejorarlo pero el tema en sí, fue muy desarrollado en esa clase”.*

6.2. ANEXO 2: Respuestas Caso 2 Técnica y táctica III disciplina del patinaje Libre.

Sujetos de la actividad:

Planificación	¿Quién planifica la clase? ¿Cuáles características, necesidades e intereses de los estudiantes se toman en cuenta al planificar?
---------------	--

Los contenidos son planificados por el docente y mantienen un hilo conductor y coherencia con las materias correlativas anterior y posterior.

Estructura Metodológica del contenido	¿Quién presenta los contenidos? ¿Cómo se distribuye el flujo de los contenidos entre docentes y estudiantes?
---------------------------------------	--

La profesora presenta los contenidos de forma gradual.

Interacción profesores y estudiantes	¿Quiénes interactúan y cómo lo hacen en el aula virtual?
--------------------------------------	--

En el aula virtual interactúan a través de los foros. En las clases sincrónicas se promueve la interacción, recuperando los conocimientos previos y motivando la participación.

Evaluación	¿Se corresponden los procedimientos de evaluación con los objetivos de aprendizaje?
------------	---

Las evaluaciones intentan recrear las clases prácticas por lo que se relacionan con los objetivos de aprendizaje: *“Buscamos que los alumnos puedan identificar errores, clasificarlos, explicar con vocabulario técnico, pronunciar correctamente el nombre de la técnica en el idioma inglés, ver cuáles son los errores, en qué fase del salto se da. Queremos que se animen a improvisar una metodología para solucionar el error del patinador que les mostramos en un video” (profesora).*
“Aprendimos a observar de una forma más profesional a partir de videos” (Estudiante 2).

Organización de la vida en el aula virtual	¿Quiénes y cómo se organiza el espacio, tiempo y recursos en el aula virtual?
--	---

El diseño del aula virtual es vistoso y colorido. Comienza con un material hipermedial con un checklist de documentos y recursos importantes: foro de

presentación, guía de estudio, programa de estudio, cronograma de la materia. Sigue con una presentación en canva donde la profesora y el ayudante de cátedra se presentan contando su historia como deportista y profesional y sus gustos y hobbies. Luego, invitan a comenzar a presentarse a los estudiantes. La materia está dividida en 3 módulos. Cada clase semanal comienza con una hoja de ruta en genially donde guían en las lecturas, fechas de clases sincrónicas y visualización de clases asincrónicas. Todos los módulos siguen la misma estructura: presentación, módulo teórico escrito por la profesora, clases teóricas asincrónicas, clase sincrónica, actividad de evaluación. Hay actividades complementarias en foros sobre análisis técnico y juegos tipo Quizizz.

“Me pareció muy bueno que cada vez que pasamos a un nuevo módulo nos hacía hacer actividades diferentes, por ejemplo un semáforo para identificar errores técnicos en los vídeos, que era completamente diferente a lo que habíamos visto anteriormente. en cada módulo fue diferente la propuesta didáctica fue diferente. Daba la clase teórica asincrónica, aparte compartía el powerpoint y en la clase sincrónica había intercambio. Daba pocas clases sincrónicas pero eran enriquecedoras. El ayudante de cátedra también acompañaba mucho y contestaban enseguida cuando se les mandaba un mensaje”. “Si teníamos alguna duda nos la aclaraban las veces que fuera necesario” (Estudiante 3).

El encuentro presencial fue más allá de lo que habíamos visto, fue más de metodologías; había una patinadora de monitor y teníamos que identificar aspectos a mejorar y explicar la corrección a la patinadora. También Crear y compartir metodologías entre todos” (Estudiante 2).

Tareas Académicas	¿Quiénes participan en las tareas?
Las tareas son propuestas por los profesores y son muy variadas las propuestas (foros de análisis de videos, juegos de reconocimientos de cuestiones técnicas, entre otros) pero con similares objetivos de aprendizaje.	

Artefactos de mediación

Planificación	¿Qué dispositivos (materiales, simbólicos) fueron empleados? ¿Cuáles son las herramientas tecnológicas utilizadas para describir los contenidos técnicos?
<p>Físicos Docentes: videos, módulos teóricos, herramientas colaborativas de Google, Genially, Podcast, Powerpoint, links de acceso a recursos de la web, como reglamentos, videos de patinadores, Juegos para contestar preguntas. Guías de trabajos prácticos, Jamoboard. <i>“Si bien los módulos teóricos tienen accesos a recursos de la web, tienen en su mayoría texto plano, más parecido a un libro” (profesora),</i></p>	

“Este año agregué videos de exposición como de introducción a los módulos teóricos; hago como facilitadora de la lectura de ese módulo” (profesora). Luego, se realiza del mismo tema, una clase práctica sincrónica, entonces ahí levanto la lectura que los alumnos han hecho, la clase asincrónica que tuvieron que haber visualizado y en la clase me dedico a promover el análisis de los videos de patinadores” (profesora).

“Hago este tipo de actividades porque el año pasado noté que el que era buen estudiante, aprobaba pero notaba que en la pista muchos graduados no son buenos técnicos. Yo tendría que ver reflejado ese 10 que se saca en mi materia en su alumno” (profesora).

“Cada módulo tiene un foro de actividad que siempre trato que sea lúdico porque no hay edad para los juegos y como todos los alumnos han sido deportistas, el ganar, competir, sumar puntos, los entusiasma; lo hago para motivarlos a que participen. Eso lo hace el ayudante de cátedra. Todo eso es previo al encuentro sincrónico, así si identificamos que hubo alguna dificultad aprovechamos ese espacio para terminar de reforzar” (profesora)

Estudiantes: trabajos de análisis de videos y uso de software de análisis biomecánico (articulación con materia técnicas y con Técnicas de evaluación).

Simbólicos:

Docentes: Explicaciones, estrategias de evaluación formativa: retroalimentación de todas las actividades.

Estudiantes: Información y videos de la web, interacción alumno-docente y entre pares.

Estructura Metodológica del contenido	¿Cómo se estructuran metodológicamente los contenidos en clase? ¿Se revisan los contenidos y saberes previos de los estudiantes?
La secuenciación de los contenidos es clara y muy organizada. En las clases sincrónicas se permite el diálogo que permite identificar en los estudiantes los saberes previos, ya que todos han practicado el deporte pero en distintos niveles y contextos.	
Interacción docente-alumnos	¿Cómo se evalúa la participación de los estudiantes?
Los estudiantes interactúan con los docentes en los foros y en las clases virtuales. Algunos estudiantes participan poco de las clases virtuales porque quedan grabadas. Esos estudiantes tienen poca interacción con los compañeros y docentes.	
Evaluación	¿Cómo se monitorea el desempeño de los estudiantes? ¿Cómo se realizan las devoluciones de resultados (retroalimentación)?
Se realiza una minuciosa retroalimentación en la participación en los foros, las actividades asincrónicas y en las evaluaciones escritas. Se utilizan rúbricas también. <i>“Para las actividades de evaluación, por más que les doy una rúbrica, dejo abierto un foro por si me quieren preguntar algo, pero como se da todo tan claro, casi no es necesario” (profesora). No se hacen pre entregas del trabajo final, pero les dejo abierto para que si quieren, envíen previamente el video con el que van a realizar el</i>	

análisis para que les asegure que es adecuado para analizarlo a los fines de la evaluación” (profesora). “Les doy la libertad para elegir el video para que se sientan seguros sobre lo que están trabajando” (profesora). “Algunos alumnos utilizan un video de su propio alumno para asegurarse de estar en el camino correcto y así se traspasaba la actividad o el mero ejercicio académico y se convertía en algo real; no fue algo teórico o ficticio sino real (profesora).

“Más allá de que en el momento se charla sobre lo que se está viendo, hago reuniones de a 4, aunque envío la nota individualmente, con la rúbrica de evaluación con el grado de logro de cada ítem. como grabé los exámenes, para hacer la retroalimentación volví a ver las 12 hs de exámenes. Me tomé el trabajo porque cuando reciben la nota, más que nada cuando es sincrónico no hay tiempo de hacer una devolución detallada. Además, me pasó que con los docentes que comparto las demás disciplinas, han tenido idas y vueltas con los alumnos por las notas y yo no tuve ni uno que me haya hecho alguna objeción, simplemente que soy muy exigente, quizás. Pero nunca cuestionando algo ya que todo estaba lo suficientemente claro. Es un trabajo arduo, pero prefiero eso a tener después un dolor de cabeza, amén de que me puedo equivocar, es reducir el margen de error” (profesora).

“Con el TIF hago las retroalimentaciones por escrito y después tenemos las instancias de recuperatorio. Cada instancia de evaluación tiene su instancia de recuperación en el mismo formato que se realizó. En el caso de los que no les alcanzó para aprobar, sigo insistiendo sobre lo que ya hicieron para terminar de cerrar lo que no se pudo cerrar. Los que tienen que recuperar porque no lo presentaron ya les planteo otra cosa; les digo cuáles son los ítems que nadie abarcó como para evitar que hagan algo que ya se hizo, o que se pasen los trabajos. Lo mismo cuando van a final: trato de hacer una revisión de la persona, de su historial para ver por qué está ahí para tratar de cerrar lo que no pudo. Trato de hacerlo, no desde el lugar de tomar como control y auditoría, sino como una instancia más de seguir aprendiendo” (Entrevista profesora).

Organización de la vida en el aula	¿Cómo se organiza el espacio y el tiempo del aula virtual?
------------------------------------	--

Se organiza a través de una hoja de ruta que se va actualizando de forma semanal y mails semanales.

Tareas Académicas	¿Qué recursos se dispone para la realización de las tareas y con qué finalidad? ¿Quién propone los artefactos y recursos para las tareas?
-------------------	---

Los profesores proponen consignas de análisis técnico a partir de una opinión de una entrenadora rusa, a partir de videos con semáforos para resaltar puntos críticos, propuestas de variantes en combinaciones de elementos técnicos (trompos), tipo quizz, juego de concurso, cuestionario de autocomprobación. En total se realizaron 7 actividades complementarias como tareas para regularizar la materia. todas tienen el propósito de simular los procesos que deberán realizar los graduados en el campo profesional.

En cuanto a los recursos tecnológicos la profesora señaló, en base a la propuesta de presentación de los alumnos en el aula virtual: *“Me parece interesante añadir hipervínculos en los materiales del aula virtual para que cada alumno pueda hacer*

una propuesta personal de indagar (...) salir del campus virtual e iniciar una búsqueda personal sobre el tema. Ahora, la era digital tiene esa riqueza y encerrarlos en el campus virtual es encerrarlos en un aula. Intento generar el salir a buscar porque luego, en las propuestas de actividades, les pido que me traigan cosas de afuera (...) no quedarse solo con lo que uno da sino salir a buscar”.

En relación al uso de tecnologías: “A veces los alumnos pueden salir a filmar un video y otros no tienen alumnos de cierto nivel para poder hacerlo, pero hoy hay mucho material en la web que está al alcance, no es un impedimento el no tener alumnos que realicen lo que yo planteo (profesora)”.

“La propuesta del foro de actividad complementaria del módulo 3 es que los alumnos elijan una variable de análisis sobre el video que les subo de los trompos, el alumno que continúa en la participación, tiene que elegir una variable distinta al anterior y proponer otra y esa fue una de las cosas que me marcaron más de la actividad porque noté que les gustó el concatenado de la interacción entre ellos. Porque en los 2 primeros módulos la interacción era entre el docente y el alumno y acá no solo era entre docente y alumno sino entre los alumnos. Eso era parte de la consigan como para dar por cumplida la participación. Pensé que en algún momento iba a tener que intervenir pero no hizo falta y eso me marcó que les había gustado la interacción entre ellos; entonces ahora voy a pensar para la próxima cursada cómo voy a ajustar los otros foros para promover esa interacción” (profesora).

“Los trabajos de análisis y creación de metodologías en grupo fueron muy ricos porque todos tenemos diferentes niveles y venimos de contextos muy diferentes pero a la hora de trabajar, todos nos ayudamos y aportamos para que el trabajo tenga un buen resultado y eso es enriquecedor” (Focus group 2)

Objeto de aprendizaje

Planificación	¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje planificados?
Que los estudiantes puedan crear metodologías, diferenciar saltos según su despegue, comprender las características principales de las posiciones de los trompos, crear combinaciones de trompos, conocer las reglas nacionales e internacionales, analizar técnicas, detectar errores y clasificarlos, reflexionar sobre los procesos de enseñanza y desarrollo críticamente.	
Estructura Metodológica del contenido	¿Cómo se estructuran los contenidos en torno de los objetivos
Para cada contenido, se realiza una minuciosa explicación teórica con imágenes en una clase asincrónica compartida como un video. Además, se comparte un módulo teórico de autoría de la profesora titular. En las actividades complementarias, se promueve la participación activa de los estudiantes analizando, debatiendo, proponiendo y creando.	
Interacción docente-alumnos	La interacción docente.alumno se desarrolla de acuerdo al objetivo? ¿Cómo lo hacen?

La interacción docente-alumno se da en las actividades complementarias tipo foros, en las clases sincrónicas y en las retroalimentaciones de las evaluaciones.	
Evaluación	¿Se corresponden los procedimientos de evaluación con los objetivos de aprendizaje?
<p>Las evaluaciones, tanto oral como el Trabajo Integrador Final, tuvieron como finalidad el análisis, la identificación de errores, la propuesta de metodologías y la reflexión crítica. Están alineados con los objetivos de aprendizaje explicitados en el programa de la materia.</p> <p><i>“En la instancia oral te das cuenta si el alumno estuvo presente en las clases, si leyó o no leyó el material, si sabe o no por eso me parece que la instancia oral, mata cualquier otro tipo de evaluación. Se tarda mucho tiempo pero se puede identificar todo” (profesora).</i></p> <p><i>“La evaluación oral en pequeños grupos consiste en una recreación de las clases prácticas pero de algún ítem particular. Aleatoriamente les toca identificar a través de un video -distinto para cada alumno-, y se los comparto previamente para que lo vean tranquilos durante 5 minutos, uno de los ítems vistos hasta ese momento, clasificarlo, voy anclando con la materia anterior, voy haciéndolos hablar buscando que el vocabulario sea técnico, con la adecuada pronunciación de las palabras en inglés y que puedan identificar cuál es el error principal, que es el ejercicio de cualquier técnico cuando le llega un patinador al club. Ese error, en qué fase del salto se produce y luego trato de que se animen a improvisar alguna metodología para solucionar ese error (...) a partir del error pueden anclar en un montón de áreas de las que recorrieron en la carrera (entrenamiento, psicología del deporte, nutrición, didáctica)” (profesora).</i></p> <p><i>“En el Trabajo Integrador Final hacemos hincapié en la tarea grupal, proponemos parejas pero dejamos que se agrupen hasta 4 personas para que aprendan a trabajar en equipo porque Libre es una disciplina individual pero las que siguen en el próximo cuatrimestre son grupales, entonces quiero que se lleven el poder trabajar con el otro porque de eso se trata después y también en el campo profesional es lo más complejo” (profesor).</i></p>	
Organización de la vida en el aula	¿De qué manera la organización de la clase influye en el logro de los objetivos?
Todas las actividades de la clase invitan a cuestionarse aspectos técnicos y metodológicos a través de distintas estrategias didácticas. Algunas son lúdicas tipo competencia, lo que motiva a alumnos deportistas o ex deportistas.	
Tareas Académicas	¿Qué relación guarda la tarea académica con el objetivo de aprendizaje?
Las tareas no se centraron en la descripción de los contenidos sino en simular las tareas del campo profesional: identificar errores técnicos, reflexionar y crear metodologías.	

Reglas/normas

Planificación	¿Cómo se articula la planificación con los lineamientos curriculares y el modelo educativo? ¿Cuánto corresponden los objetivos, contenidos y la evaluación planificados con el programa?
La planificación del aula virtual responde al programa y al modelo educativo de la universidad, que promueve el rol activo del estudiante como autogestivo, creando y reflexionando con otros.	
Estructura Metodológica del contenido	¿De qué forma se relacionan los contenidos con las prescripciones disciplinares de la práctica profesional?
Los contenidos forman parte de lo que hará el graduado diariamente en su práctica profesional y que evolucionan con el avance de los deportes. Por eso es tan importante que adquiera competencias de autogestión de su propio aprendizaje.	
Interacción docente-alumnos	¿Qué consignas de trabajo se utilizan para promover la interacción? ¿Los acuerdos de interacción son implícitos o explícitos?
Para promover la interacción docente-alumno se utilizan los foros, que son respondidos todos con una detallada retroalimentación.	
Evaluación	¿Qué criterios evalúan el logro de los objetivos de aprendizaje?
Los criterios se relacionan con detección de errores, identificación de las fases del elemento técnico, explicación conceptual, elaboración de propuestas metodológicas, utilización de vocabulario técnico.	
Organización de la vida en el aula	¿Cuál es el uso permitido del tiempo, espacio y recursos en el desarrollo de la clase? ¿Cómo se estructuran las tareas?
El tiempo, espacio y recursos está diseñado en el aula virtual a través de hojas de ruta, separadores, mensajes muy claros.	
Tareas Académicas	¿Cómo son las consignas que orientan la tarea a realizar?
Las consignas son de intervenir de forma personal sobre un caso real mostrado en un video.	

Comunidad de aprendizaje

Planificación	¿Cómo se planifica el trabajo en equipo? ¿Se planifica la participación de otros miembros de la comunidad universitaria? ¿Quiénes Participan?
---------------	---

<p>El trabajo en equipo se organiza de tal manera que los estudiantes elijan con quién trabajar con un máximo de 4 participantes. Registran sus nombres en una planilla de drive que se comparte en el aula virtual. No participan otros miembros de la comunidad universitaria.</p>	
<p>Estructura Metodológica del contenido</p>	<p>¿Se estructuran los contenidos de la clase con la participación de todos? ¿Cómo se construyen? ¿Quiénes participan? ¿Cómo Participa la cátedra?</p>
<p>Los contenidos fueron planificados entre los profesores de todas las materias técnicas (Técnica y táctica I, II, III y IV) de la disciplina Libre y en línea con el reglamento del organismo internacional, la World Skate y de la Confederación Argentina de Patinaje. Sin embargo, los estudiantes eligen qué investigar y analizar para las evaluaciones.</p>	
<p>Interacción docente-alumnos</p>	<p>¿Cómo se promueve la cooperación entre pares y el debate crítico?</p>
<p>A través de las clases sincrónicas y las actividades en los foros se promueve el debate crítico sobre todo en cuestiones relacionadas a la didáctica. <i>“Si la clase virtual es expositiva termino por no conocer las caras ni las voces, apagan la cámara y no sé si están o no., Promuevo la interacción porque ante todo somos seres sociables, involucrarlos con la materia y estoy atenta a las caras, los nombres hasta en los tonos de voz porque ahí es donde nos damos cuenta que tenemos alumnos de muchas provincias y países de diferentes contextos y estoy atenta a las vidas de cada uno, lo que cuentan y eso en un mundo que es cada vez más impersonal es cada vez más valorado. De esa manera poder contextualizar al alumno” (profesora)</i> <i>Yo soy la que convoco y la que propongo pero la clase se da sola, soy como una guía (...) y con esa clase práctica lo que busco es ir preparándolos para lo que va a ser el parcial” (profesora).</i></p>	
<p>Evaluación</p>	<p>¿Cómo participa el grupo clase en la evaluación? ¿Cómo participa la cátedra y la facultad en la evaluación? ¿Participan Miembros de la comunidad profesional?</p>
<p>Dentro de la cátedra, incluyen una pregunta para que los estudiantes puedan dejar un comentario de la cursada. La profesora señaló al respecto: <i>“En el TIF, en la conclusión les dejamos la siguiente consigna: te pedimos que en base a esta experiencia y los saberes construidos en el ejercicio de la docencia, lo invitamos a realizar una revisión crítica de la propia labor, teniendo en cuenta los aspectos positivos y a mejorar.</i> <i>Aquí también, puede incluir algún comentario final sobre esta subunidad libre”.</i> <i>“En el Trabajo Integrador Final hacemos hincapié en la tarea grupal, proponemos parejas pero dejamos que se agrupen hasta 4 personas para que aprendan a trabajar en equipo porque Libre es una disciplina individual pero las que siguen en el próximo cuatrimestre son grupales, entonces quiero que se lleven el poder trabajar</i></p>	

con el otro porque de eso se trata después y también en el campo profesional es lo más complejo” (profesor).

Organización de la vida en el aula	¿Se favorece el trabajo colaborativo y la conformación de comunidad de aprendizaje? ¿Quiénes Integran la comunidad de aprendizaje?
------------------------------------	--

Se genera una comunidad de aprendizaje porque las actividades requieren de cierta dificultad para analizar técnicas bastante elevadas para alumnos estudiantes que tienen escaso recorrido en el deporte. La heterogeneidad del grupo, donde hay atletas expertos, entrenadores especialistas de la disciplina pero también deportistas con un nivel más bajo, favorece que interactúen y se ayudan entre ellos. Resulta Enriquecedor.

Tareas Académicas	¿Cómo se relacionan las tareas con la comunidad intra y extra universitaria?
-------------------	--

Las tareas de creación de metodologías y análisis requieren de filmaciones en pista e interactuar con patinadores y entrenadores externos a la carrera.

División del trabajo

Planificación	¿Quién decide el plan de la clase? ¿Participan los estudiantes en la toma de decisiones?
---------------	--

El plan de clase lo deciden los profesores.
“Siempre se sigue la misma estructura en los distintos módulos: la presentación de la temática, el módulo teórico, la clase teórica asincrónica y la clase práctica sincrónica. Así se llega al parcial con todos los ítems que van a ser evaluados desde todos los frentes posibles y el parcial se trata sobre eso mismo” (profesora).

Estructura Metodológica del contenido	¿Quién selecciona y establece la secuencia de los contenidos?
---------------------------------------	---

Los profesores seleccionan y establecen la secuenciación de los contenidos y en las clases sincrónicas van haciendo mayor hincapié en aquellos contenidos claves de la materia y en los que surgen en base al interés de los alumnos.

Interacción docente-alumnos	¿Cómo interaccionan los estudiantes entre sí? ¿Interactúan con el contexto? ¿Quién y cómo se promueve? ¿Qué Tipo de interacciones docente-alumnos predominan?
-----------------------------	--

Los estudiantes interaccionan haciendo las actividades grupales y en las clases sincrónicas donde debaten, discuten y participan activamente en los análisis de los videos propuestos en la clase,

Evaluación	¿Se proponen instancias para la autoevaluación y la coevaluación? ¿Cómo lo hacen?
------------	---

Se proponen instancias de autoevaluación con cuestionarios de google form y juegos de preguntas y respuestas del tipo múltiple choice.	
Organización de la vida en el aula	¿Cómo incide la distribución de los roles en el clima de la clase?
Se promueve el rol autogestivo de los alumnos a través de una guía muy minuciosa con fechas y plazos de entregas.	
Tareas Académicas	¿Cómo se pauta la distribución de roles en la ejecución de las tareas académicas?
Las tareas son obligatorias, pero sin nota, con la intención de motivar y de que el alumno pueda autoevaluar su aprendizaje.	

Resultados

Planificación	¿Hay congruencia entre los objetivos planificados y los alcanzados?
Hay congruencia entre los objetivos planteados y alcanzados y eso se demuestra en las producciones de los alumnos presentadas en el TIF.	
Estructura Metodológica del contenido	¿Los resultados responden a la selección y estructuración de los contenidos?
Los resultados responden a la selección de los contenidos bien específicos del campo profesional.	
Interacción docente-alumnos	¿Los resultados son producto de la interacción entre pares y con el docente?
La interacción docente-alumnos y entre alumnos promovió debates y análisis que permitieron la reflexión crítica para identificar errores y crear metodologías.	
Evaluación	¿Qué habilidades, destrezas y actitudes aprenden los estudiantes? ¿Qué Evidencias se utilizan para evaluarlos resultados?
Los estudiantes aprenden a describir modelos teóricos de las técnicas del patinaje, a identificar errores críticos, a construir metodologías para la enseñanza y a reflexionar sobre su propia práctica. Se utilizan evaluaciones orales para promover el intercambio y la retroalimentación con los docentes y un trabajo integrador con una rúbrica de evaluación con criterios para explicitar lo que se espera que hagan los alumnos y cómo en los distintos niveles de expertise.	
Organización de la vida en el aula	¿Cómo se organiza la clase en torno a los resultados esperados?

Cada clase tiene explicitados los contenidos que se desarrollarán. No tienen a la vista los resultados de aprendizaje.

Tareas Académicas

Foros de análisis en base a videos de patinadores, cuestionario de autocomprobación sobre descripciones técnicas y cuestiones reglamentarias, foros sobre propuestas de metodologías, juegos con preguntas sobre modelos teóricos, trabajo final integrador.

7. Bibliografía

- Anijovich, R., Camillioni, A. (2014). La evaluación significativa. Paidós.
- Añón, P., Nahum, D., Perrone Richard, V., Calero, S., Martínez Torres, L., Menéndez, A., Merenyi, S. (2020). *Informe final publicable del proyecto Dispositivos digitales para la continuidad pedagógica en unidades curriculares de alto contenido práctico*. Agencia Nacional de Investigación e Innovación. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1601?show=full>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Educación. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-del-chaco-austral/didactica-general/anijovich-r-y-mora-s-2010-estrategias-de-ensenanza-otra-mirada-del-quehacer-en-el-aula-buenos-aires-aique-grupo-editor/51490032>
- Barrera Arcaya, F., Venegas-Muggli, J.I., Ibacache Plaza, L. (2021). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación. REXE*. 21(46), 277-291 <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1171/1042>
- Becerril, C., Sosa, G., Delgadillo, M., Torres, S. (2015). Competencias Básicas de un Docente Virtual. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa Septiembre,2* (4), 882-887 www.ecorfan.org/bolivia
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. España: Narcea.
- Blázquez Sánchez, D., Sebastiani Obrador, E. M. (2012). ¿Cómo formar un buen deportista? Un modelo basado en competencias. *Barcelona: INDE*.

- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encuentros sobre educación*, 1494-4936(13), 3-14
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4100463>
- Camillioni, A. (2007). *Didáctica general y específica*. Homo Sapiens.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. *Collección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona*.
https://www.uv.es/bellochc/MasterPoliticac/Cobo_Moravec.pdf
- Collins, J., y O'Brien, P. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. Greenwood.
https://books.google.com.ar/books/about/The_Greenwood_Dictionary_of_Education.html?id=JdL8iYMwZXQC&redir_esc=y
- Delorenzi, E., Berk, M. (2022). *Pensar la enseñanza en escenarios híbridos, desafíos del año 2022*. Instituto Universitario Hospital Italiano. DOI:
[10.51987/revhospitalbares.v42i1.136](https://doi.org/10.51987/revhospitalbares.v42i1.136)
- De Vincenzi, A., Marcano, D., Macri, A. (2023). El análisis de las buenas prácticas en la universidad. *Revista de Educación y Desarrollo*.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/65/65_DeVincenzi.pdf
- De Vincenzi, A., Marcano, D., Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo la lente de la teoría de la actividad. *Revista científica multidisciplinaria*, 5(1), 159-176
<https://doi.org/10.25214/27114406.1033>
- De Vincenzi, A (2021). *Repensar la práctica educativa universitaria desde un enfoque ecológico de la educación*. Vicerrectoría Académica, Universidad

Abierta Interamericana. <https://www.uai.edu.ar/docencia/orientaciones-pedag%C3%B3gicas/>

De Vincenzi, A. [Universidad Austral]. (26 de junio de 2023). Ciclo de Conferencias. Innovación en Educación. El modelo ecológico educativo en un contexto actual complejo y digital. <https://www.youtube.com/watch?v=e7bA-47I-H4&list=PPSV>

Dumford A.D, Miller A.L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages for engagement. *J Comput High Educ* 30, 452–465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>

Driska, A. P. (2018). A Formative, Utilization-Focused Evaluation of USA Swimming's Nationwide Online Coach Education Program. *International Sport Coaching Journal*, 5(3), 261-272. <https://doi.org/10.1123/iscj.2017-0096>

Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. Learning and expanding with activity theory, 303-328. <https://acortar.link/zB6YRk>

Engeström, Y. (2014). Learning by Expanding: An ActivityTheoretical Approach to Developmental Research. United Kingdom: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>

Fernández Samacá, L. y Alarcón Aranguren, L. (2020). Ambientes de aprendizaje activo. UPTC. Facultad Seccional Sogamoso. https://moodle.uptc.edu.co/servicios/pluginfile.php/41595/mod_page/content/10/Cartilla%20AAA.pdf

Gil Forero, J., Álvarez Marín, A., Carlos Millán Estupiñan, J. (2019). Organización de un curso en aulas virtuales: fortalezas y debilidades para el aprendizaje. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38, (4), 473-480 <http://orcid.org/0000-0001-5322-0494>

- Hardman, J. (2008). Researching pedagogy: *An Activity Theory Approach*. *Journal of Education*, 45 (1), 65-95 <https://urlshortner.org/tVcPq>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta Edición*. México: McGrawHill. <https://bit.ly/3r6zCp8>
- Hyndman, B. (2017). A simulation pedagogical approach to engaging generalist pre-service teachers in physical education online: The GoPro trial 1.0. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(1), 84–102. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n1.6>
- López, L. (2021). *Acreditación de entrenadores/as para las nuevas realidades. En busca de la excelencia en el patinaje artístico. 2021*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Lomas de Zamora]. DOI: [10.13140/RG.2.2.32853.09448](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32853.09448)
- International Network for Quality Assurance Agencies In Higher Education. (2022). *Guía de estándares internacionales para la evaluación de organismos externos de aseguramiento de la calidad de la educación superior*.
- López de Aguilera, G., & Soler-Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1-19 <https://doi.org/10.17583/remie.0.7431>
- López Gamboa, Y., Pérez Ruiz, M.E., & Artega Yanez, Y.L. (2021). De la Presencialidad a la Virtualidad. Experiencia en la Carrera de Enfermería, Universidad Metropolitana, Ecuador. *Revista Científica Hallazgos 21*, 6(3), 360-368. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. El Método de Estudio de Caso: Estrategia Metodológica de La Investigación Científica, N20, 29.
<https://bit.ly/39B0bgs>
- Martínez, F., Martínez, A. (2014). fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. Revista cubana de Educación superior. 3, 98-112. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n3/rces08316.pdf>
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2022/09/Recuperar-la-Pedagogia-De-lugares-comunes-a-conceptos-claves-Philippe-Meirieu.pdf>
- Milanese, G. (2021). Orientaciones didácticas para la implementación del aula híbrida. Universidad Abierta Interamericana. <https://www.uai.edu.ar/docencia/orientacionespedag%C3%B3gicas/>
- Over, S. (2008). Information technology in tennis. ITF Coaching and Sport Science Review, 45(15), 24-25.
- Pastor Ángulo, M. (2005). La nueva educación a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI. Revista de Educación Superior 4,(136), 77-93 <https://www.redalyc.org/pdf/604/60413606.pdf>
- Peláez, S., Aulls, M., Rossi, A. & Bacon, S. (2013). The coach as a contributor to the socio-moral context: a literature review. Psychology Research Vol. 3, 113-128.
<https://doi.org/ggmV39>
- Pérez-Camarero, J., Martínez-Gallego, R., Guzmán, J.F., Crespo, M. (2022). Formación en línea de los entrenadores deportivos: revisión bibliográfica. Formación en Apunts Educación Física y Deportes, 38(147), 26-35. DOI: [10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/1\).147.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/1).147.03)

Perkins D. (2010): El aprendizaje pleno: principios para transformar la educación. Paidós.

Rama, C. (2016). Mutaciones universitarias latinoamericanas. Cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas. colección Paideia siglo XXI.

<https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/libros/mutaciones/mutaciones-capitulo-8.pdf>

Ramírez Mera, U. N., & Barragán López, J. F. (2018). University students self perception on the use of digital technologies for learning. *Apertura*, 10(2), 94–109. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1401>

Rogovsky, C. (2015) El Taller de Aplicaciones para las Aulas del Futuro: Miradas para repensar la inclusión genuina de tecnologías. En PENT FLACSO. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/taller-aplicaciones-para-aulas-del-futuro-miradas-para-repensar-inclusio>

Röthing, P., Rodado Ballesteros, P., García López, C., Beyer, E., Aquesolo Vegas, J. (1992). *Diccionario de las ciencias del deporte*. UNISPORT: Málaga.

Schwartzman, G; Tarasow, F; Trech, M. (2012) La educación en línea a través de diversos dispositivos tecnopedagógicos en el III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica – TIES 2012.

https://ties2012.eu/docs/TIES_2012_Resums_Comunicacions_v1.1.pdf

Schwartzman, G; Tarasow, F; Trech, M. (2014). Educación: el desafío de crear nuevos dispositivos tecnopedagógicos para la educación (y aprender de la experiencia). Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

[https://www.researchgate.net/publication/272814887 Educator el ejercicio de crear nuevos dispositivos tecnopedagogicos para la educacion y aprender de la experiencia/citations#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/272814887_Educator_el_ejercicio_de_crear_nuevos_dispositivos_tecnopedagogicos_para_la_educacion_y_aprender_de_la_experiencia/citations#fullTextFileContent)

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado. Revista del curriculum del profesorado*. 16(3), 36-45.

Tenaglia, P. (2014). ¿Por qué narrar experiencias de práctica docente y de gestión directiva? *Observador central*.

[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45533/CONICET Digital Nro.6 e478b28-2065-4c2e-b6dd-f3dc48fcfac8 A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45533/CONICET_Digital_Nro.6_e478b28-2065-4c2e-b6dd-f3dc48fcfac8_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. T. & Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología Del Deporte*, 20(1), 243–255.

<https://bit.ly/39y5nkW>

Thornburg, D. (2013). *From the campfire to the holodeck: Creating engaging and powerful 21st-century learning environments*. John Wiley & Sons.

https://es.scribd.com/book/172046794/From-the-Campfire-to-the-Holodeck-Creating-Engaging-and-Powerful-21st-Century-Learning-Environments?utm_medium=cpc&utm_source=google_pmax&utm_campaign=3Q_Google_Performance-Max_RoW&utm_term=&utm_device=c&qclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioHDY6CDxFfesOqcp2SxG83GEIKHHfChYjBaGb8-ZOSJw9aUFRViqHBoCrZwQAvD_BwE

- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wenger, E. (2010). Comunidades de práctica y sistemas de aprendizaje social: la carrera de un concepto. En C. Blackmore (Ed.), *Sistemas de aprendizaje social y comunidades de práctica*, 179-198. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6120>

