

La Porta, P. et al. 2017. Reflexiones sobre la enseñanza de “Problemas éticos y Filosóficos de la Educación” en el Profesorado Universitario de Educación Física. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol. 04 N° 04*: 109-127.

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE "PROBLEMAS ÉTICOS Y FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN" EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN FÍSICA (UNLU)

**Mg. Patricia La Porta (Docente Responsable); Lic. Silvina Franceschini,
Dra. Laura Galazzi, Prof. Federico Pozzi, y Prof. Natalia Vozi.**

patricialaporta@gmail.com

Resumen

La expansión de la matrícula universitaria de los últimos años no ha sido acompañada por igual proporción de tasas de persistencia y graduación. Preocupados por la reproducción de la desigualdad y asumiendo la insuficiencia de implementar dispositivos que funcionen como remediadores de los aprendizajes sólo fuera de las horas pautadas por el plan de estudios, emprendimos la tarea de reflexión sobre nuestra práctica para establecer intervenciones en la experiencia académica cotidiana. La tarea llevada a cabo desde el año 2015 permite mostrar algunas conclusiones provisorias, mejoras en la tasa de promoción, en la percepción que los estudiantes tienen sobre la asignatura y sobre el lugar que ocupa en su formación como docentes.

Palabras claves: Investigación sobre aprendizajes universitarios, Condiciones del aprendizaje académico, Enseñanza de la Filosofía, Didáctica de la Filosofía en el nivel superior, Formación superior en Educación Física

Introducción

El presente trabajo constituye una recopilación e interpretación de datos que venimos realizando en la materia Problemas Éticos y Filosóficos de la Educación en la Delegación San Fernando desde que los contenidos correspondientes a la asignatura fueron

modificados desde la implementación del Profesorado Universitario dependiente de la UNLu. (Plan 43.02 - Res. C.S. N° 001/08 y 204/11)

A partir del año 2015 como equipo docente nos propusimos sistematizar los análisis realizados de manera informal respecto de nuestras prácticas de enseñanza, las sucesivas modificaciones de contenidos y modalidades de evaluación, y los resultados obtenidos en términos de aprobación. Encaramos esta tarea de constituirnos en investigadores de nuestra propia práctica, profundamente comprometidos con los sujetos a quienes estamos formando y siendo concientes de la complejidad que estamos abordando, evitando toda simplificación o determinismo en la tarea a emprender.

El propósito que motivó este trabajo fue la intención de abandonar el conocimiento intuitivo respecto de las causas de éxitos y fracasos en la asignatura y contar con datos empíricos sistematizables, cuantitativos y cualitativos, que permitieran confrontar dichas intuiciones, refutarlas o corroborarlas. Esta compulsa orientada primordialmente a diseñar estrategias de enseñanza dentro de la asignatura y, de ser posible, articular dichas acciones con otros espacios institucionales.

Esta asignatura, perteneciente al Departamento de Educación, a partir del año 2011 (Res. C.S. 204/11) ocupa su espacio en el tercer cuatrimestre del plan de estudios, no supone correlatividades aunque es requisito para materias del quinto cuatrimestre de la carrera. Esto implica que si los estudiantes no son inmediatamente exitosos, optan por abandonarla y centrar las energías en asignaturas que impiden seguir correlatividades.

Como equipo de cátedra entendemos que la filosofía, especialmente en carreras no filosóficas, es una oportunidad para propiciar espacios de reflexión acerca de los contenidos propios y especialmente una autointerrogación acerca de los modos de ser docente y ciudadano, y las convicciones que sostienen la toma de decisión cotidiana.

Esto supone dos objetivos educativos que no estamos dispuestxs a abandonar por considerarlos parte de la función de formación que debe asumir este espacio dentro de la carrera:

- ✓ Lograr pensamiento crítico reflexivo y autónomo.
- ✓ Desarrollar una escritura argumentativa fundada en marcos teóricos.

Para lograrlos intervinimos en la selección de contenidos, modalidades de evaluación y recursos que propician un andamiaje de los aprendizajes. Esto nos llevó a:

- Producir cinco cambios de programa en 10 años
- Establecer tutorías presenciales y virtuales (a través del foro – aula virtual, a través del mail de tutoría)
- Poner a disposición en el aula virtual materiales digitalizados, videos, y los *power*

point de cada clase teórica.

- Mantener comunicación de sitios de interés y novedades a través de *Facebook*.
- Replantear los dispositivos de evaluación en concordancia con nuestra convicción de que el aprendizaje es una construcción y de que la evaluación debe ser orientadora y formativa. Esto implicó, por un lado establecer instancias de reformulación de las respuestas dadas por los alumnos con posterioridad a las indicaciones y sugerencias del docente. Y por otro, pasar de trabajos prácticos grupales a formatos más breves pero individuales.

Para sistematizar estas intervenciones y fundamentar las decisiones pedagógicas futuras nos propusimos en una primera etapa dos instancias de reflexión sobre nuestras prácticas:

- ✓ Analizar las sucesivas configuraciones didácticas (selección de contenidos, modalidades de evaluación y recursos que andamian los aprendizajes) para identificar su correlato con el aumento o disminución del grupo de estudiantes promovidos.
- ✓ Analizar cuáles modalidades de evaluación ofrecidas incidían favorablemente en desarrollar pensamiento crítico-reflexivo y autónomo, y escritura argumentativa fundada en marcos teóricos, en los estudiantes que no contaban previamente con estas herramientas.

Primera etapa

Cabe aclarar que los contenidos mínimos de la asignatura son muy amplios, incluyen las líneas fundamentales de la gnoseología y la epistemología; las teorías y cuestiones éticas fundamentales, los Derechos Humanos, las cuestiones de Justicia social, problemas actuales como la globalización, la diversidad cultural, o las posiciones bioéticas con respecto a la determinación de la vida. Esto permitió desde el año 2008 organizar los contenidos en torno a diferentes ejes intentando encontrar un planteo que resultara cada vez más convocante para los estudiantes y que redundara en mejores tasas de aprobación y mejor calidad en los aprendizajes.

Con el propósito de sistematizar los cambios y los logros o fracasos, durante el año 2015 se relevaron los datos estableciendo correlaciones entre las modificaciones de los sucesivos programas, las modificaciones en las modalidades de evaluación y las tasas de aprobación.

Los datos que siguen son datos propios. En este sentido es necesario aclarar que la metodología difiere levemente de la que utiliza el Departamento de Coordinación de Carreras. En este caso no sumamos los regulares a los promovidos, ni restamos a los inscriptos los ausentes. Esta elección se fundó en dar cuenta simultáneamente de dos

objetivos: por un lado retener a los cursantes con una propuesta temática convocante y por otro encontrar una modalidad de andamiaje que aumentara el número de promovidos, teniendo en cuenta que, siendo alto el número de los que quedaban en condición de regular, resultaban pocos los que se presentaban a examen final y de ellos pocos los que aprobaban. Por ejemplo, en el año 2015 el 61,93% de los inscriptos en mesa de julio/agosto no se presentó a examen.

Presentamos a continuación un cuadro en el que se puede observar el número de estudiantes promovidos en los diferentes años de la materia:

Año	Cantidad Inscriptos	de	Cantidad de Promovidos
2008	433		79 (18,24%)
2009	424		42 (9,90)
2010	576		18 (3,12)
2011	199		17 (8,54)
2012	420		59 (14,05%)
2013	465		48 (10,32)
2014	499		41 (8,22)
2015	577		70 (12,13%)
2016	650		107 (16,46%)

Partimos en el año 2008 con la asignatura en el primer cuatrimestre de la carrera, con un programa bastante modesto en cuanto a contenidos y exámenes parciales de preguntas poco elaboradas, a evaluaciones y programas con mayor nivel de exigencia, y correlativamente disminución en el número de promovidos. No tomaremos en consideración la tasa de aprobación de ese año 2008 ya que fue una situación atípica: con cambio de docente responsable y un mes sin nueva designación que hizo que los temas se acotaran, muchos abandonaran frente a la ausencia de teóricos y la evaluación se limitara a control de lectura.

Los años 2009 y 2010 indicaron un descenso significativo en la tasa de aprobación al presentar una propuesta de mayor complejidad conceptual y, sobre todo, evaluaciones que implicaban instancias de fundamentación teórica de situaciones prácticas y capacidad de establecer relaciones entre marcos teóricos diversos para abordarlas.

El año 2011, año de transición en el que la asignatura pasó al 3er año de la carrera y cuyos inscriptos eran todos recursantes, se pudo evidenciar con más claridad las dificultades de aprendizaje, la necesidad de tutorear la comprensión de textos complejos y la escritura.

El año 2012/13 desarrollamos un programa que alteraba la lógica disciplinar⁶ para presentar primero temáticas más próximas a los problemas éticos de la educación y recién posteriormente enlazarlo a las problemáticas epistemológicas. En el 2012, como se ve en el cuadro, hubo resultados exitosos cuantitativamente.

Cualitativamente encontramos que los resultados de los trabajos prácticos grupales en torno a “casos” que se ofrecían para tomar posición personal, crítico reflexiva y autónoma fundada en marcos teóricos se podían reunir en dos grupos: aquellos que tenían un alto nivel de fragmentariedad (yuxtaponiendo producciones individuales), y los que estaban bien contruidos pero que en las instancias posteriores de evaluación individual no se evidenciaba que todos los integrantes del equipo hubieran construido las estrategias de escritura argumentativa esperadas.

Como respuesta se intervino estableciendo evaluaciones con iguales características pero de entrega individual durante el año 2013 y 2014. El número de promovidos y regulares disminuyó significativamente con respecto al 2012 a pesar de implementarse horarios de tutoría presencial y virtual.

Esto llevó a la decisión, a pesar del número de estudiantes en relación al cuerpo docente (150 inscriptos por docente), de establecer evaluaciones con la misma exigencia de escritura argumentativa, crítico-reflexiva, de tipo individuales, sobre casos o situaciones problemáticas pero con una modalidad procesual sumatoria.

Así en el año 2015 se presentó un nuevo programa, con eje en los Derechos Humanos, especialmente en la problemática de mujeres, niñas y migrantes como grupos vulnerables. Se trabajó particularmente con el documental sobre fútbol femenino, “Mujeres con pelotas” (Gentile y Balanovsky, 2014). La modalidad de un trabajo práctico individual se parcializó en tres entregas con consignas dadas cada dos o tres semanas (cada consigna retomaba la anterior) y se otorgó la opción de reentrega de las consignas no aprobadas, procurando de este modo acompañar la trayectoria de aquellos/as que presentan dificultades en la realización de las mismas, es decir, dificultades en la escritura argumentativa, habilidad en la que encontrábamos el mayor nivel de dificultad. La calificación se obtenía al final de la tercera entrega (incluyendo las 3 oportunidades de corrección). El propósito pedagógico era acompañarlos en la comprensión y argumentación especialmente a aquellos que no tuvieran estas competencias desarrolladas. Estas nuevas modificaciones esperaban incidir tanto en el aspecto de la significatividad de los contenidos como en establecer un proceso de escritura argumentativa andamiada.

Finalizado el año 2015 se tomó una muestra de 148 estudiantes para registrar su

⁶ La lógica disciplinar suponía anticipar los fundamentos epistemológicos, lejanos a los intereses de los estudiantes, a las problemáticas éticas o antropológicas.

evolución a partir de esta nueva metodología evaluativa implementada. Analizando los procesos de escritura se encontró que hubo:

Grupo (1): un 40,50 % que aprobó en la primera entrega cada una de las consignas parciales sin necesidad de reescritura.

Grupo (2): alrededor de un 27% que tenía las habilidades construidas ya que aprobó la primera entrega pero no las siguientes (porque entrega sin elaboración o porque no entrega) o se le solicita que rehaga la primera entrega, tienen aprobada la segunda y ya no entrega la tercera ni la primera adeudada. Interpretamos este dato suponiendo estudiantes que pueden poner en práctica esas habilidades con desempeño desigual, según el tiempo y la atención que dediquen a los trabajos.

Grupo (3): aproximadamente 13,50 % que habiendo desaprobado una o dos de las instancias de entregas llegan a la aprobación gracias a la posibilidad de la reescritura.

Cabe consignar que en cada uno de los casos el/la docente ha indicado en la devolución de cada trabajo práctico parcial los problemas de coherencia y cohesión, cuestiones de ortografía, estructura del trabajo y desarrollo argumentativo.

Con sorpresa se registró un cuarto grupo (4) de estudiantes (Alrededor de 6%) que habiendo aprobado las 2 primeras entregas sin necesidad de rehacer no entregaron la tercera, y no continuaron la cursada. El resto se divide entre los que no entregaron nada, o realizaron alguna entrega plagiada.

Las conclusiones de esta primera etapa fueron:

- ✓ La modalidad de evaluación secuenciada y andamiada permitía retener a 13,5% de los estudiantes que en esta instancia desarrollaron habilidades de escritura.
- ✓ La superposición de exámenes a mitad de cuatrimestre dificultaba la regularidad ya que un 6 % que tenía la capacidad crítico-reflexiva esperada, quedaba fuera por no entregar la 3er entrega y discontinuaba la cursada, aunque se le ofreciera un recuperatorio al final del cuatrimestre.
- ✓ La calidad de las respuestas recibidas mejoró con las re entregas pero tomando en cuenta la situación de los grupos 2 y 4 y sus dificultades para cerrar la propuesta alrededor de la semana 11 y 12 (superposición con exámenes en otras asignaturas), se decidió repetir en el año 2016 la modalidad de trabajo práctico en entregas por consigna con opción de reescritura (para sostener el beneficio aportado al grupo 3) pero, procurando evitar el sobreesfuerzo, se redujo la cantidad de entregas a dos.
- ✓ Con estas modificaciones y comparando los años 2015 y 2016 se registró una variación positiva del 17,78% sobre el total de estudiantes entre regulares y promovidos, consignando que la población se incrementó simultáneamente en un

12%.

- ✓ Si utilizamos la modalidad de registro de datos de la universidad, encontramos que la tasa de aprobación para el 2014 fue del 0,42 para el 2015 del 0,53% y para el 2016 sería del 0,61%.
- ✓ Durante el 2016 mejoramos los niveles de promoción del año 2012⁷ sin que la entrega grupal vigente hasta ese año ocultara las dificultades de escritura de muchos estudiantes.

Segunda Etapa

La tarea realizada abrió preguntas que no podíamos responder para seguir pensando en alternativas de intervenciones posibles. Las mismas nos llevaron a proponernos:

- ✓ Conocer el perfil de los estudiantes que cursan la asignatura
- ✓ Indagar sobre la existencia de correlato entre dicho perfil y el rendimiento académico en la asignatura
- ✓ Identificar causales de abandono para determinar posibles intervenciones pedagógicas
- ✓ Indagar sobre la percepción de los estudiantes que terminan de cursar la asignatura acerca de los contenidos, la bibliografía, los recursos, y la forma de evaluación

De acuerdo con los interrogantes planteados y con nuestras concepciones previas, creamos tres instrumentos de recogida de datos para ser relevados durante el año 2016:

Una *encuesta inicial* para todos los estudiantes quienes estaban cursando las tres primeras clases correspondientes a la materia, nos propusimos en términos generales, un instrumento que vislumbrara un perfil en cuanto a la edad de comienzo de la carrera de Educación Física, carreras previas, hijos, dedicación laboral y acceso a la cultura. Coincidimos con Calderón (2009) quien sostiene que “pensar en cómo aprende [el estudiante], estamos percibiendo qué pone en práctica y qué está implicado en el proceso mismo de su aprendizaje”.

Cabe aclarar que estas encuestas no eran anónimas ya que era imperioso identificar a los alumnos por el rendimiento alcanzado: promocionado, regular, ausente o libre y buscar un perfil de estudiante conforme a él, de acuerdo con nuestras concepciones previas. Por todo ello, entendimos que indagar acerca de los capitales culturales y simbólicos constituían una intromisión mayor en la vida privada de nuestros estudiantes, ese tipo de preguntas se mantuvieron en un planteo meramente general.

⁷ Comparamos con el año 2012 ya que fue el mejor año en cuanto a niveles de promoción con un programa y una exigencia de escritura como formato de evaluación acorde al nivel de complejidad esperable para un tercer cuatrimestre de la carrera.

Una *encuesta para los estudiantes en condición de Libres*, es decir quienes habiendo mostrado interés en cursar la asignatura, la abandonan en la primera instancia evaluatoria (tanto los que la aprueban como los que la desaprueban).

Esta es una problemática común a materias y carreras universitarias y por lo tanto, es imprescindible relevarla. No es común que los estudiantes una vez que han tomado la decisión de dejar la materia, regresen o se vuelvan a comunicar con sus docentes, al menos para responder la encuesta. La misma, en variadas ocasiones, constituye un reconocimiento de las dificultades propias de cualquier estudio universitario y una manera de reformular las trayectorias académicas. De alguna forma, se revela una dificultad que está relacionada, muchas veces, con la posesión de determinado capital cultural, económico, simbólico.

Se instrumentó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas realizadas a través de una aplicación de *Google* y que se les envió por mail a todos los estudiantes a partir de la fecha en que se cerró la opción de la instancia de recuperatorio del trabajo práctico individual escrito.

Una *encuesta final* para los estudiantes que han continuado su cursada hasta la última semana indistintamente con la condición final de promocionados, regulares o libres (aquellos que no aprobaron instancia de recuperatorio de parcial escrito). La misma tenía como objetivo primordial conocer la visión integral del material, el andamiaje brindado por los docentes, la adecuación a los intereses de los alumnos y a la peculiaridad de la disciplina desde la perspectiva de los estudiantes que la han cursado hasta su finalización.

Se esperaba poder triangular los datos surgidos de estos tres instrumentos. Reiteramos que un tema central en nuestras materias es la profundidad de comprensión alcanzada. Sabemos que el nivel de cognición y el de cuestionamiento acerca de su práctica no son idénticos. Por ello, Litwin nos ayuda a develar la diferencia:

Los cuatro niveles nos permiten ubicar los temas y/o problemas en relación con un campo disciplinar; dotar de significado al tema al relacionarlo con el problema genuino de la disciplina, reconocer la relevancia del tema en relación con la disciplina, cómo se indagó y se lo formuló en tanto se lo reconoció como problema de un campo, y cuál es su potencialidad para generar nuevas fuentes de interrogación. (2000: 104).

Por ello, nos interesaba relevar las respuestas relacionadas con la apropiación de los contenidos de la disciplina pero más aún con la posibilidad de replantearse, a partir de los mismos, escenas de la vida diaria, profesional o social. Entendemos que éstas poseen un plusvalor que indicarían si estamos en el camino correcto de propuesta pedagógica.

Análisis de los datos obtenidos en la encuesta inicial

✓ *Perfil de los estudiantes que cursan la asignatura*

Se ha tomado la encuesta inicial a 434 estudiantes de 650 inscriptos; las mismas se tomaron con nombre para poder hacer 4 grupos acorde al desempeño durante el cuatrimestre en esta asignatura (ausente, libre, regular y promovido) con el objetivo de delinear el perfil general de nuestros estudiantes y aproximarnos a reconocer diferencias significativas en los perfiles de cada uno de los grupos, si las hubiere.

Al diseñar la encuesta que se tomó en la primera semana de clase el equipo no conocía la existencia del relevamiento de datos de perfil sociodemográfico que realizaba la coordinación de la carrera sobre los egresados. Los resultados en la asignatura (2016) son coincidentes con los datos relevados en el informe estadístico del 2015. La población que atendemos en su amplia mayoría son menores a 24 años (85,98 %) y sólo el 24% del total ha tenido la experiencia de cursar otra carrera. El 39, 87% de los inscriptos es recursante.

Hay que señalar que no se cumplieron las hipótesis que dieron origen a la encuesta. Por ejemplo, las hipótesis previas suponían que los estudiantes tenían dificultades con el acceso a Internet, usándolo exclusivamente en locutorios, sin embargo sólo un 1% lo hacía por este medio, teniendo el 99% restante acceso a través de PC, notebook, tablets o teléfonos. Dato que reconfigura nuestra visión acerca de las dificultades de acceso al material de cátedra, a los recursos ofrecidos a través del Aula Virtual, y la posibilidad de aprovechar las tutorías virtuales de escritura y comprensión.

Otra hipótesis inicial que debió ser confrontada consistió en considerar que a) habría una gran cantidad de estudiantes con trabajo parcial o a tiempo completo y /o que habría una cantidad significativa de estudiantes con hijos a cargo y que b) estas circunstancias resultarían factores de incidencia para el bajo rendimiento en la materia. Resultó en cambio que el 52 % de la población encuestada no trabaja o trabaja menos de 10 hs semanales y que el 92,95% no tiene hijos. Por otra parte, el porcentaje de aprobación/desaprobación para lxs estudiantes que trabajan y/o tienen hijos a cargo se mantiene estable en los distintos grupos.

✓ *Existencia de correlato entre dicho perfil y el rendimiento académico en la asignatura.*

No se pudo establecer un correlato significativo entre el perfil de los estudiantes y el rendimiento académico en la asignatura. Sin embargo los datos pusieron de manifiesto que el 40 % de lxs estudiantes tiene 10 o más materias aprobadas, lo que implicaría la realización del primer año o su equivalente. Este grupo parece ser más exitoso en nuestra materia que los demás:

	Promocionados y regulares	Libres y ausentes
Menos de 10 materias (60 %)	36 %	64 %
Más de 10 materias (40%)	60 %	40%

Es decir, el 60 % de los estudiantes que tienen más de 10 materias pasan exitosamente por PEyFE, siendo además que ese porcentaje está compuesto por un 70% de promocionados y un 30% de regulares. A la inversa ocurre entre quienes tienen aprobadas menos de 10 materias. Allí los promocionados y regulares son un 36% que se reparte paritariamente entre los dos grupos. Una hipótesis posible es que estos estudiantes, a pesar de no haber completado el primer año de carrera, traen del colegio secundario estrategias suficientes para afrontar la exigencia de lectura y escritura de la materia.

El primer año de carrera parece ser exitoso en la incorporación de hábitos de estudio y cursado (aunque ello podría mejorarse, ya que el 21% de quienes cursaron más de 10 materias quedó libre en nuestra cursada), pero no así en la orientación de los estudiantes respecto de la importancia de seguir los trayectos de cursada indicados por el plan, atendiendo al nivel de dificultad creciente en materias de los distintos años, así como también en la necesidad en materias como PEyFE de haber tenido ya contacto (sea al nivel de observaciones, sea al nivel de prácticas) con instituciones educativas y el ejercicio de la educación física escolar. En muchos casos hemos observado estudiantes que no tienen presente en las clases que su título es un título docente, que el entrenamiento físico que realizan se ejerce en pos de enseñar y, además, retoman como ejemplos o casos sólo su biografía como alumnxs (y no como observadorxs, practicantes, etc.). En este sentido, resultaría pertinente solicitar que se fortalezca el espacio de orientación de estudiantes nóveles por estudiantes avanzadxs, así como también que se implemente una orientación por parte de la coordinación de la carrera en las fechas de inscripción a materias donde se enfatice la importancia de cursar PEyFE luego de tener, al menos, 10 materias aprobadas.

Por otra parte, no contribuye a la percepción de lxs estudiantes respecto de la organización del tiempo de estudio y cursado la fragmentación de Deportes Individuales en el primer y segundo cuatrimestre, y el régimen de evaluación fragmentaria que hace que observen ese espacio como el de tres materias diferentes. Quien haga un paso exitoso por el primer año visualizará como trayectoria “normal” de cursada el inscribirse en 7 u 8 materias y no en 5 o 6 como indica el plan. En ese sentido sería importante organizar un encuentro entre docentes del mismo cuatrimestre/año del plan de estudio para intercambiar acerca de los supuestos que tiene cada materia acerca de las horas de estudio/entrenamiento que requiere cada una fuera del horario de cursada. El total de las horas de cursada y las horas de estudio/entrenamiento en el hogar no debería exceder las 44 semanales, debiéndose en todo caso realizar ajustes en los programas de las materias para que el plan de estudios sea cursable por los estudiantes que se dedican tiempo completo a la carrera.

Análisis de las encuestas enviadas por email.

✓ *Causales de abandono para determinar posibles intervenciones pedagógicas:*

A partir de una base de 150 estudiantes libres, sólo respondieron la encuesta un 22%. A pesar de que la muestra es pequeña aparece como relevante que este grupo dé cuenta de poca cantidad de horas de estudio (3 hs semanales como máximo) además de los tiempos presenciales (2hs. Teóricos y 2 hs. Prácticos) de cursada que habían dedicado a la asignatura.

Sin embargo esto es coincidente con el perfil general de los inscriptos (61,69 %) que se planteaban dedicar menos de 7 hs semanales a la asignatura. Cabe consignar que el rendimiento de este grupo se repartió equivalentemente entre los 4 grupos de rendimientos posibles, indicando nuevamente que la diferencia no se centra en la asignación de tiempo de estudio sino en las trayectorias escolares previas que facilitan la distribución de ese uso, y que aportan competencias para resolver las exigencias académicas.

Además de causales personales (50%): trabajo, mudanza, enfermedad, organización personal, etc. también un 31% identifica la causante de abandono con cuestiones que podrían orientar intervenciones desde la asignatura: señalando dificultades en la comprensión lectora, la realización de los trabajos escritos, y comprensión de las consignas. Este aspecto merece ser profundizado este año para continuar pensando estrategias de andamiaje.

Encuesta final:

✓ *Percepción de los estudiantes que terminan de cursar la asignatura acerca de los contenidos, la bibliografía, los recursos, y la forma de evaluación*

Se diseñó un insumo para que los estudiantes que habían llegado a la última semana de cursada del cuatrimestre (sea que tuvieran que recuperan alguna instancia parcial, sea que estuvieran en condición de acceder al examen integrador) hicieran una evaluación de su experiencia de cursada de la asignatura.

Este insumo contó con una sección de carácter cuantitativo en la que pudieran dar cuenta de su opinión con respecto a la relación entre los contenidos y su formación como futuros docentes de EF, sobre el formato de evaluación propuesto, sobre los recursos que se ofrecieron para andamiar el aprendizaje y sobre la bibliografía ofrecida. Y una parte de carácter cualitativa en el que se pretendía indagar acerca de si reconocían avances en la comprensión del rol docente, si la experiencia de lectura había profundizado su comprensión de los temas tratados, si había facilitado el replanteo de actitudes personales y prejuicios. También se les solicitaba que expresaran las dificultades sufridas y sugerencias que permitieran mejorar la propuesta, si las tuvieran.

Las encuestas fueron solicitadas sin nombre para no condicionar las respuestas y se recabaron 169. Desde el punto de vista cuantitativo, se encontró que el 97% de los encuestados evaluaron que los contenidos ofrecidos por la asignatura eran adecuados o muy adecuados para su formación como docentes.

En el espacio de desarrollo reconocieron un trabajo de revisión de sus actitudes, prejuicios y su relación con decisiones en la vida ciudadana y en el campo de la enseñanza:

“Los avances logrados fueron que me pude dar cuenta de muchas cosas que ignoraba o naturalizaba, profundizamos muchos temas en teóricos y en prácticos. Me sirvieron los temas para construir mi estilo y posicionarme como persona y como futuro docente”

“Creo que a lo largo de la cursada descubrí aspectos que nunca me había puesto a pensar y que me ayudaron a reflexionar sobre qué posición voy a elegir.”

“durante la cursada pude desarrollar una mirada crítica de ver las cosas. Aunque todavía me cuesta mucho expresarme correctamente siento que estoy encaminado”

“La cursada fomentó valores de inclusión y aceptación. Saber derechos se lleva a la vida cotidiana y son temas que se pueden replicar con nuestros alumnos”

También reconocieron un avance en la comprensión lectora, en la redacción y en la argumentación:

“Logré una enorme evolución en relación a mi redacción con la ayuda de las lecturas”

“En mi caso particular, a través de la corrección del primer tp pude abordar el segundo tp desde otra perspectiva, lo que me enseñó a reflexionar y relacionar un tema desde su origen y no responder algo puntual y acotado.”

Sobre la modalidad de la evaluación el 90% de los estudiantes consideró que la misma era acorde (entre adecuado y muy adecuado) a la propuesta ofrecida.

Algunos estudiantes en los espacios de expresión espontáneamente indicaron:

“Los trabajos prácticos domiciliarios son muy adecuados. No deberían cambiarlos como en otras materias a trabajos grupales. Sucede en estos casos una división de tareas en la que el estudiante sólo trabaja en la mitad de las consignas entre otras cosas”

También hubo algunas voces disidentes: *“Los trabajos prácticos me costaron un poco a mí en particular, todo relacionado con todo costaba, un poco te marea.”* Esto da muestra de pocas experiencias previas de abordaje del conocimiento desde un punto de vista que no sea memorístico o aplicativo. Sin embargo el trabajo de los textos en la

experiencia de cursada y la voluntad del estudiante indican en la última semana de clases un camino adecuado de trabajo en conjunto.

El 97% de los estudiantes consideraron que los recursos ofrecidos eran adecuados o muy adecuados para facilitar el aprendizaje. Además se preguntaba si los habían usado. Sólo 80% de los encuestados respondieron esta pregunta (un 20% dejó este ítem en blanco); entre ellos sólo un 15% afirmó que no había utilizado los recursos ofrecidos (Aula virtual, tutoría presencial y por mail, *power points* de las clases teóricas).

Los estudiantes consideraron que el nivel de dificultad del material de lectura era razonable para el nivel de sus posibilidades y resultaba pertinente para los temas que se proponía abordar (sólo el 3,5 % lo consideró poco adecuada y sólo el 5,32 % lo consideró muy difícil).

Esta evaluación por parte de los estudiantes durante las dos últimas semanas de clase resulta cuantitativamente más positiva que la relevada por la institución entre los egresados acerca de la carrera en general (50%-2014 y 48,4%-2015 de percepción positiva –“de acuerdo” más “acuerdo total” con los contenidos y su profundidad)

Contenidos		Encuestados 169	
	Poco adecuado	5	3%
	Adecuado	107	63%
	Muy adecuado	57	34%
Modalidad de la evaluación			
	Poco adecuada	17	
	Adecuada	84	49,70%
	Muy adecuada	68	40,30%
Recursos			
	Poco adecuados	5	3%
	Adecuados	61	36%
	Muy adecuados	103	61%
¿los usó?	Sí	110	65%
	No	26	15%
Bibliografía			
	Poco adecuada	6	3,55%
	Adecuada	77	5,56%
	Muy adecuada	20	11,83%
	No contesta	66	39,05%
	Poco difícil	29	17,16%
	Difícil	95	56,21%
	Muy difícil	9	5,32%
	No contesta	36	21,30%

Más allá de la proporción numérica que indica que sólo el 3% señaló desacuerdo con los contenidos y sólo el 5,2% consideró que la bibliografía era muy difícil, tomamos en cuenta que para alguno la experiencia lectora fue compleja:

“Estaría bueno que los contenidos sean más exactos no con tantas vueltas, que te llamen más la atención, el texto de Nancy Fraser es uno que sinceramente da muchas vueltas para explicarte lo que quiere decir”

“Los autores son muy rebuscados y cuesta encontrar los temas puntuales”

La interpretación de textos en los que ingresan varias voces y el desconocimiento de términos no específicamente técnicos pero sí alejados de la oralidad habitual, son obstáculos frecuentes en la comprensión. Se busca tramitarlos en las clases prácticas porque sabemos que es fundamental la interacción entre docentes y estudiantes y porque es el espacio en el que la mayoría logra mejorar su comprensión lectora. Esta fue una de las razones por las que se modificó la modalidad de evaluación de modo que la aprobación del trabajo práctico domiciliario se determinara después de la segunda entrega y habiendo recibido las correcciones de modo particular.

El 90% de los estudiantes consideró que la actual modalidad de evaluación⁸ es acorde (entre adecuado y muy adecuado) a la propuesta ofrecida. Algunos estudiantes en los espacios de expresión espontáneamente indicaron:

“Los trabajos prácticos domiciliarios son muy adecuados. No deberían cambiarlos como en otras materias a trabajos grupales. Sucede en estos casos una división de tareas en la que el estudiante sólo trabaja en la mitad de las consignas entre otras cosas”

“Con respecto al modo de evaluación me parece que es una buena opción para poder tener más posibilidades para poder promover la materia. La dificultad es siempre el tiempo de estudio ya que hay 6 materias más y casi todos los profesores toman exámenes en las mismas fechas.”

“En mi opinión el formato de la cursada es el más correcto. Porque al ser el primer parcial en modo de 2 tp baja el nivel de la incertidumbre de evaluación al ser muchos autores que por ahí a algunos cuesta entender. Aparte que para realizarlo teníamos que leer sí o sí todo, y facilita la comprensión al tener que dar ejemplos.”

“Al ser una materia un poco extensa y con gran contenido considero que es bueno dividir los parciales de la manera que se dividieron [parciales domiciliarios] porque te obligan a tener una lectura constante, y el parcial te daba cierta libertad de

⁸ Recordamos que se presentaron 2 trabajos prácticos domiciliarios de reflexión sobre alguna situación (video, caso, etc.), un parcial también reflexivo a libro abierto y un examen de integración para el cual se habían ofrecido preguntas previas análogas. Todas las instancias fueron individuales y en el caso de los trabajos prácticos la calificación se obtenía después de una instancia de corrección y re-entrega.

expresión y relación libre con los autores a diferencia del clásico examen tradicional”

Con respecto a los recursos para andamiar el aprendizaje: durante el año 2016 se continuó la implementación de horarios de tutorías presenciales, la posibilidad de tutoría virtual a través del foro (aula virtual), mail de los docentes y a través de la página de *Facebook* de la cátedra. Del mismo modo se mantiene desde el 2010 un aula virtual en la que se suben los materiales audiovisuales, las guías de los textos analizados en los teóricos, los *power points* después de cada teórico y los textos que no pagan derechos de autor. También se dejaron módulos de la asignatura en biblioteca. El 97% de los estudiantes consideraron que los recursos ofrecidos eran adecuados o muy adecuados.

Además se preguntaba si los habían usado. Sólo el 80% de los encuestados respondió esta pregunta (un 20% dejó este ítem en blanco); entre los que respondieron sólo un 15% afirmó que no había utilizado los recursos ofrecidos. Las razones expresadas fueron:

“No los necesité”, “Estudí de los apuntes”, “No tuve tiempo”, “Los horarios de tutoría presencial son escasos”. Dos estudiantes expresaron que no tienen acceso a internet desde su casa y otro expresó *“no pude aprovecharlos porque no estoy siempre con el celu y me manejo más que nada con lo que entiendo o me dictan en las clases”.*

El 65% que sí dijeron haber usado los recursos aprovecharon el espacio de escritura libre para expresar:

“Los power point me permitieron seguir al corriente cuando faltaba y facilitar la comprensión de textos cuando no recordaba lo que se había dictado.” “porque me permitían estudiar desde el trabajo, que es donde paso muchas horas del día”

“Tutorías presencial muy adecuadas. Es donde vez la realidad de la materia y te sacas muchas dudas”

“Las guías de clases fueron de gran importancia porque nos ayudaban en el ordenamiento de nuestras lecturas”

“Poder preguntar a través del mail me permitió comprender mucho más”

Consultados acerca de si la bibliografía abordada resultaba adecuada a los temas presentados y si resultaba difícil, algunos optaron por contestar sobre una de las calificaciones posibles y otros calificaron ambos ítems. A pesar de esta situación el amplio margen por el cual mostraron su evaluación (sólo el 3,5 % la consideró poco adecuada y sólo el 5,32 % la consideró muy difícil) permite afirmar que los estudiantes consideraron que el nivel de dificultad del material de lectura era razonable para el nivel de sus posibilidades y resultaba pertinente para los temas que se proponía abordar. Entre los que

mostraban su disconformidad alguno señalaba: *“Textos más adecuados, comprensibles, sin tantas cosas capciosas”*

Un 12 % de los encuestados expresó espontáneamente una demanda de modificación de la instancia de los teóricos. Esta demanda se vio reflejada mayormente en estudiantes que asistían al Teórico de las 10 hs am. en el cual asistían hasta 200 estudiantes. Los otros 250 estudiantes promedio se distribuían en otros 3 horarios. Si bien esta apreciación negativa se podría neutralizar con otros que también espontáneamente expresaban su agradecimiento expresando que los mismos habían sido claros e interesantes, entendemos que es una demanda muy válida ya que este grupo hizo explícita una dificultad real a la que no le hemos podido encontrar solución.

Los estudiantes expresan: *“Una sugerencia sería que los teóricos sean de menor cantidad de alumnos para hacerlo más participativo e interactivo.” “Que los teóricos sean más reducidos y no comisiones de 200 chicos. Clases un poco más activas.” “que el teórico sea más llevadero, que se pueda debatir”*.

Uno de ellos explicita: *“Como siempre los prácticos serían mejores si se controla la cantidad de alumnos por comisión, las aulas están siempre llenas de gente que no tiene interés verdadero. Por el lado de los teóricos hubo clases en que fue difícil entender y escuchar a la profesora sin micrófono y parlante; los materiales deben estar siempre a disposición del docente”*

La realidad de los teóricos es que se desarrollan en aulas muy grandes, sin acústica, con parlantes en el frente en vez de estar en el fondo, esta situación hace que se vuelva ensordecedor para el que habla y los estudiantes que están adelante, el equipo de audio hace muchos acoples y sonidos disruptivos. Otras veces no funciona y la docente debe realizar un gran esfuerzo para hacerse escuchar en esas condiciones.

Esta situación hace que resulte difícil entablar un diálogo ya que los estudiantes no se escuchan entre sí, y el docente debe repetir las preguntas que se le hacen porque si no responde a preguntas que nunca fueron escuchadas por la mayoría. La misma dificultad se encuentra si se pretende realizar en clase interpretación de textos o de situaciones para discutir ya que no se escuchan entre ellos. A la participación acceden los que tienen predisposición para la toma de la palabra y no se facilita la democratización de la misma.

Rescatar esta demanda significa revisar con la coordinación de la carrera la oferta horaria de modo de lograr una ocupación más pareja de las franjas horarias, que haga posible modificar la dinámica de los teóricos, debatir o discutir casos. Aunque los modos de inscripción, las características de las aulas y de los equipos de video-audio, exceden las posibilidades de los integrantes de la asignatura, se pretende encontrar espacios institucionales para acordar la optimización de los recursos.

De todos modos, y a pesar de las cuestiones institucionales por coordinar, algunos de los dichos de los estudiantes ponen de manifiesto formas de encarar el estudio que no favorecen el aprendizaje y menos de este tipo de asignaturas, por ejemplo:

“Personalmente el contenido se dio muy bien, al seguir cada clase con atención pude estudiar tranquila para los parciales. En cuanto los docentes también pude disfrutar, los contenidos se dieron bien en el tiempo. Quizás me pasó que en los teóricos no alcancé a formar concepto y por lo tanto lo tenía que reforzar en casa. Otra cosa que me facilitó el estudio fueron los power que los podía leer en mi casa tranquila y además había mucha relación entre autores que quizás durante las clases no lo hacía totalmente”[subrayado nuestro]

Esta estudiante organiza como objeción algo que podría ser tomado como absolutamente necesario en el proceso aprendizaje: es indispensable leer antes de la clase y releer posteriormente para poder formar conceptos y establecer relaciones con los otros temas de la unidad. Sin embargo es presentado como algo que “no se hace siempre”. Es posible pensar que esta modalidad de aprendizaje que no vuelve como práctica habitual sobre el material teórico esté actuando como un obstáculo recurrente en los otros estudiantes, especialmente en aquellos que no han llegado a las últimas instancias de cursada. Esto supone una tarea permanente por parte de los docentes de todas las asignaturas, en cada espacio posible, de orientar con ejemplos prácticos a formas más adecuadas de acceso al conocimiento académico.

Como hemos dicho previamente no encontramos, a pesar de los resultados leídos en otras investigaciones, correlato entre los factores extrasistémicos indagados⁹ y el rendimiento académico en la asignatura a final del cuatrimestre. Sí podemos afirmar que los estudiantes que cursan PEyFE teniendo ya aprobados 10 asignaturas (o sea respondiendo a la propuesta equivalente a 2 cuatrimestres de la carrera) son mayoritariamente exitosos en su paso por nuestra asignatura.

Esto nos indica que los hábitos, vocabulario, técnicas y actitudes de estudio de los alumnos son los aspectos que se muestran como más significativos en sus rendimientos académicos, ya sean construidos durante la experiencia universitaria o como capital aportado por la escuela media. Ya que PEyFE no tiene correlatividades que le adviertan al estudiante de la existencia de requisitos previos para el éxito en la experiencia de cursada, proponemos que la coordinación de la carrera oriente a los estudiantes en las fechas de

⁹ Recordamos que se hicieron preguntas generales porque las mismas no podían ser anónimas ya que el objetivo era relacionar su perfil con el desempeño académico a final del cuatrimestre y evaluamos que sería invasivo preguntas que directamente indagaran sobre el capital cultural y percentil de ingresos. Se recabaron datos sobre edad, hijos a cargo, materias aprobadas, cantidad de horas trabajadas por semana, horas que dedica semanalmente a estudiar, experiencia previa en otra carrera, acceso a internet, uso de biblioteca, consumos culturales como recitales, teatro, cine, situación con respecto a esta asignatura (primera inscripción, recursante en 1era, 2da, tercera instancia, o más)

inscripción para que tengan en cuenta esta sugerencia en vista a evitar experiencias de desánimo.

Proponemos también compartir con los docentes de las otras asignaturas los supuestos acerca de las horas de estudio/entrenamiento que cada espacio tiene ya que el total de horas semanales no debería exceder las 44, y en función de esto acordar las modificaciones necesarias para que un estudiante “a tiempo completo” pueda cursar la carrera acorde al plan de estudio.

Si bien algunas hipótesis iniciales resultaron incumplidas, encontramos que la actual propuesta de PEyFE resulta más adecuada que las anteriores tanto cuantitativamente en porcentajes oficiales y encuestas realizadas a los estudiantes, como cualitativamente y en la valoración que los estudiantes realizan de su experiencia de cursado. Queda pendiente seguir indagando en las causales de abandono y seguir buscando alternativas pedagógicas que faciliten a más estudiantes la persistencia y la graduación en sus estudios universitarios.

Bibliografía

Araujo, S. (2006) *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Buenos Aires. Cuadernos Universitarios, UNQ

Calderon, L., Chiecher A. (2009) *Uso de estrategias de aprendizaje en alumnos de posgrados y maestrías*, Universidad Nacional de Río Cuarto – CONICET

Camilloni, A. (2001) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Buenos Aires.

Clerici, Carolina, Monteverde, Ana Clara, & Fernández, Andrea. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, (50), 35-70. Recuperado el 04 de abril de 2017 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162015000100002&lng=es&tlng=es

De Alba, Alicia. (1995) *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

Ezcurra, A.M. (2011) *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU

Fazio, María Victoria. (2004) “Incidencia de las Horas Trabajadas en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios Argentinos” Documento de Trabajo Nro. 52. Junio 2004. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Plata

García de Fanelli, Ana M. “Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina” En www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf (consultado 15/11/16).

La Porta, P. et al. 2017. Reflexiones sobre la enseñanza de “Problemas éticos y Filosóficos de la Educación” en el Profesorado Universitario de Educación Física. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol. 04 N° 04*: 109-127.

Gregorat J; Soria L; Carrizo M; Avalos C. (2007). Rendimiento académico de alumnos del ISEF de Catamarca y su relación con indicadores socioeconómicos y las pruebas del curso de ingreso. *Revista Digital Efdportes - Buenos Aires-Año12-N° 114*.

Gregorat J; Soria R; García J; Seco Maza C. (2009) Rendimiento académico y nivel socioeconómico de los alumnos del ISEF de Catamarca. En <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/descargables/rendimientoacademico-y-nivel-socioeconomico-de-los-alumnos-del-isef-de-catamarca> (Consultado el 15/2/17)

Gros Salvat, B. (2009) *Tendencias actuales en la investigación en docencia universitaria*. Barcelona. Edusfarm.

Himmel, Erika. (2002) “Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior” *Calidad en la Educación*, 17. 91-108

Litwin, E. (2000) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs.As. Paidós

Lorenzano, C. “La deserción universitaria en la Universidad Nacional de Tres de Febrero”. Disponible en <https://untref.edu.ar/documentos/AutoevaluacionLadesercion.pdf>

Lucarelli, Elisa y Malet, Ana María (comp). (2010) *Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS*. Bs. As.: Jorge Baudino Ediciones.

Perona, Nélica. (2010) “Los trayectos académicos de estudiantes universitarios y su relación con condiciones sociodemográficas”. Recuperado el 17 del 11 del 2016 de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96625/PERONA.pdf;jsessionid=C70AF11C37964B15996DAF169ABD8152?sequence=1>

Tenti Fanfani, E. (2004) *Sociología de la Educación*. Buenos Aires. UNQ Editorial.