



***“Reflexiones sobre la práctica profesional durante el último año de formación de grado”***

**Equipo de investigación**

Fernando Borgia

Cecilia Emery

Andrea Tejera

Ma Inés Vázquez (Coord.)

Montevideo

Abril de 2016

## RESUMEN

Este estudio hace foco en las reflexiones aportadas por estudiantes de la Licenciatura de Educación Física, Recreación y Deporte que cursan su último año de formación en el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ).

La consulta se enmarca en las prácticas profesionales que estos jóvenes ponen en acción en el marco de los talleres de investigación aplicada, en los que realizan una Aproximación Diagnóstica (Proyecto Final I) y una Propuesta de Mejora (Proyecto Final II) en un centro de práctica.

Durante este estudio, que tuvo una duración total de 8 meses, fueron aplicadas diversas técnicas (encuesta en línea, focus groups, entrevistas, análisis documental) dirigidos a estudiantes y también a distintos informantes clave cuyos registros permitieron triangular miradas y complementar aportes.

En todo momento se procuró articular registros específicos de cada experiencia con otros aportes globales desde la perspectiva de casos múltiples, con el propósito de analizar los procesos diagnósticos y de mejora organizacional.

El documento cierra retomando los objetivos que orientaron el estudio y presentando los principales hallazgos alcanzados, en diálogo con algunos aportes teóricos que orientaron el proceso de análisis.

**Palabras clave:** práctica profesional, centros de práctica, estudio de casos

## ÍNDICE

<b>1.1 El desarrollo de competencias y las prácticas profesionales .....</b>	<b>4</b>
1.1.1 Promoviendo procesos metacognitivos.....	6
<b>1.2. Una aproximación al concepto de complejidad.....</b>	<b>6</b>
1.2.1 El escenario organizacional como plataforma de estudio .....	7
<b>1.3 Lentes desde donde analizar la organización en estudio.....</b>	<b>9</b>
1.3.1 Dimensiones que permiten operar en escenarios complejos .....	9
1.3.2 En estos escenarios, ¿podemos hablar de causalidad? .....	10
1.3.3 El desafío de la construcción de conocimiento colectivo .....	11
<b>2.1 La metodología "Estudio de casos" .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Los participantes de la investigación y las técnicas utilizadas .....</b>	<b>14</b>
<b>3. ANÁLISIS DE DATOS .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Retomando los objetivos que organizaron el estudio .....</b>	<b>16</b>
3.1.1 Inventario de temáticas y centros de práctica .....	16
3.1.2 Dimensiones organizacionales más implicadas.....	18
3.1.3 - Procesos metareflexivos .....	20
<b>3.2 Profundizando el análisis a partir de las técnicas trabajadas .....</b>	<b>20</b>
3.2.1 Encuesta en línea a estudiantes .....	21
3.2.1.1 Fases del estudio.....	21
3.2.1.2 Trabajo en equipo .....	22
3.2.1.3 Docentes .....	24
3.2.1.4 Aplicación y aporte de conocimientos .....	26
3.2.1.5 Competencias.....	28
3.2.1.6 Experiencia de trabajo con la institución de práctica.....	29
3.2.2 Aportes desde la técnica de focus groups de estudiantes.....	32
3.2.3. Aportes desde la técnica de entrevista a informantes clave .....	34
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>42</b>

**CUADROS y FIGURAS**

CUADRO 1: DEFINICIONES SOBRE METODOLOGÍA DE CASOS. .... 13

CUADRO 2: CRITERIOS BÁSICOS DEL ESTUDIO DE CASOS A PARTIR DE LATORRE Y OTROS (2005). TOMADO DE VÁZQUEZ (2009:137)..... 14

CUADRO 3: ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON, ESTUDIO DE CASOS EN LOS QUE TRABAJARON Y PROYECTOS SEGÚN TRAYECTO ..... 15

CUADRO 4: DETALLE DE LAS TÉCNICAS APLICADAS DURANTE EL ESTUDIO ..... 15

CUADRO 5: FASES DEL ESTUDIO ..... 22

CUADRO 6: ASPECTOS ASOCIADOS CON EL TRABAJO EN EQUIPO..... 24

CUADRO 7: ASPECTOS ASOCIADOS A LA PROPUESTA DOCENTE ..... 25

CUADRO 8: APLICACIÓN Y APORTE DE CONOCIMIENTOS 1 ..... 26

CUADRO 9: APLICACIÓN Y APORTE DE CONOCIMIENTOS 2 ..... 27

CUADRO 10: COMPETENCIAS ..... 29

CUADRO 11: TRABAJO CON LA INSTITUCIÓN DE PRÁCTICA: ASPECTOS VALORADOS ..... 31

CUADRO 12: APORTES Y DEMANDAS..... 32

CUADRO 13: APORTES DESDE LOS FOCUS GROUPS..... 33

FIGURA 1: Objetivos.....17

FIGURA 2: Palabra clave de los estudio de casos (Aproximación diagnóstica).....18

FIGURA 3: Principales dimensiones institucionales implicadas en los casos en estudio..... 20

FIGURA 4: Interacción entre procesos que fomentan la metacognición..... 35

## 1. REFERENTES TEÓRICOS

### 1.1 El desarrollo de competencias y las prácticas profesionales

Este apartado se propone abordar algunos aspectos asociados al desarrollo de competencias, teniendo en cuenta que el curso en estudio pertenece a una Licenciatura diseñada e implementada desde esa perspectiva.

En términos generales podríamos afirmar que el propósito del quehacer educativo se orienta a fomentar, de diversos modos y por medio de múltiples acciones, los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este es, al decir de Molina (2010), el foco en torno al cual se estructuran la mayor parte de los debates sobre formulaciones curriculares en la actualidad: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse, y cómo es que debe aprenderse y enseñarse, generando así una cuestión en torno a las formas de planificación y organización de estos procesos.

“Una de las características más sobresalientes de las competencias proviene del hecho de que no resultan directamente de procesos instruccionales de enseñanza aprendizaje. Por el contrario, y tal como lo sugiere una de las más influyentes especialistas en este tema, “no se enseñan sino que se aprenden” (Lévy-Leboyer 2000:115).

Como eje estructurante, las competencias son capacidades siempre sujetas a un contexto y situación original que mueven a la realización de acciones y actuaciones particulares. Díaz (2006:22) las define como “un potencial de conductas adaptadas a una situación”. Por su parte Coll, (2010) al afirmar que más que un cambio de rumbo, promover el desarrollo de competencias supone una evolución donde prima “*la voluntad de reforzar la funcionalidad y la relevancia de los aprendizajes*”. (Coll, 2010:4)

“El desarrollo de las competencias es fundamentalmente resultado de los procesos de aprendizaje que el individuo es capaz de realizar a partir del aprovechamiento de su propia experiencia. De tal modo son, en lo esencial, “el fruto de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella” (Lévy-Leboyer 2002:133). En este sentido, es el aprovechamiento de la experiencia lo verdaderamente formativo.” (Molina, 2006: 51)

Una propuesta académica orientada hacia el desarrollo de competencias supone “*poner en práctica*” los conocimientos adquiridos. De acuerdo a este autor, alcanzar *competencia* en un ámbito de acción significa básicamente dos cosas:

- (i) ser capaz de identificar entre los conocimientos disponibles aquellos que resultan relevantes según el contexto y
- (ii) ponerlos en práctica para afrontar determinadas situaciones y problemas inscriptos en ese ámbito específico.

Desde el punto de vista procedimental este enfoque implica “fomentar la funcionalidad y la transferencia de los aprendizajes escolares, promover situaciones y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación “reales” y “auténticas”, poner en primer plano el protagonismo y la actividad del aprendiz, rechazar el academicismo y las prácticas de enseñanza librecas y transmisivas”.(Coll, 2010:4)

En suma, al identificar y definir los aprendizajes en términos de competencias, estamos poniendo el acento en la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de saberes, capacidades, actitudes y recursos que guardan estrecha relación con los propósitos que orientan y organizan su puesta en juego.

Desde esta perspectiva, el desempeño es considerado una expresión práctica de los recursos que la persona pone en juego en sus actuaciones. Asimismo, y en relación a las prácticas profesionales, esta perspectiva reafirma que lo importante no es solo la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos en situaciones concreta. En tal sentido, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño cobra sentido, más que el cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje.

El trabajo cooperativo o en equipo representa una modalidad que suele ser jerarquizada desde el aprendizaje por competencias, al ser considerada una estrategia que habilita la interacción y circularidad del aprendizaje entre quienes participan. Si bien hay distintas visiones sobre el "número ideal de participantes" en las tareas colaborativas, en general oscilan entre tres y seis personas (Díaz, 2006).

Johnson, Johnson y Holubec (1999), citados por Díaz (2006), definen los principales elementos del denominado trabajo colaborativo. Ellos son: (i) interdependencia positiva, fomentada desde la percepción colectiva de que el éxito se alcanzará a partir del esfuerzo de todos; (ii) responsabilidad individual, al quedar en claro el esfuerzo personal que cada quien debe realizar para alcanzar el logro previsto por el equipo; (iii) interacción cara a cara, como estrategia de trabajo que vincula de forma directa a los participantes del equipo; (iv) habilidades grupales, asociadas con las modalidades de trabajo colectivo (saber escuchar, superar los conflictos, llegar a consensos, etc.); (v) reflexión crítica, que permita a los distintos miembros del equipo analizar el proceso que vienen haciendo y realizar ajustes en caso que así se requiera.

Resulta fundamental la presencia de alguna figura que oficie de guía u orientador del proceso grupal, fundamentalmente en aquellos casos en los que no se cuenta con experiencias previas en estas modalidades de trabajo.

"Es necesario desarrollar actividades iniciales en las cuales los alumnos van tomando confianza, apropiándose de su nuevo rol y del "espacio" grupal. De esta manera se podrá abordar una dinámica de trabajo con la participación y liderazgo equilibrado por parte de todos los componentes". (Díaz, 2006:74)

Tal como lo advierte Joseph (1998:27) en su análisis sobre las interacciones que operan en los sistemas vinculares, "todo actor es al mismo tiempo, agente activo y objeto de orientación para él mismo y para los otros". Desde esta perspectiva, cada equipo de trabajo constituye una unidad funcional que se auto regula a partir de la propia experiencia y de los aportes brindados al proceso grupal desde la orientación externa del docente que acompaña como referente.

Tanto los abordajes de "estudio de casos" como el "aprendizaje basado en problemas", resultan propuestas adecuadas para promover el trabajo grupal, promoviendo el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo y a la interacción social.

Representan estrategias metodológicas que permiten establecer unas ciertas coordenadas de acción, reflexión y análisis en escenarios de alta complejidad como los asociados a toda organización social. Son recursos tomados de la investigación aplicada que permiten lo que Heath y Luff (1994) denominan "el margen de maniobra para cumplir con la responsabilidad", más allá de las características y dinámicas de las cuales se esté tomando registro o generando reflexión

crítica. En los talleres Proyecto Final I y II se trabajó con este abordaje. Analizaremos en mayor profundidad este aspecto en el apartado metodológico del documento.

### **1.1.1 Promoviendo procesos metacognitivos**

La puesta en práctica de un conjunto de competencias adquiridas durante el proceso de formación, son promovidas desde los talleres de Proyecto Final I y II. Representan instancias que articulan la investigación aplicada con procesos de intervención organizacional. Entre otros aspectos, rescatan la importancia de generar reflexión crítica sobre las propias prácticas y los procesos de aprendizaje que las sostienen.

La metacognición es definida por Mateo (2001:13) como "el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y sobre la propia actividad cognitiva".

Autores como Moreno (1989), Breuer (1993), Glaser (1994) o Pozo (1996), valoran los procesos metacognitivos, como estrategias que facilitan el aprendizaje autónomo y auto regulado. Para lograrlo, se le otorga especial importancia al poder contar con una "supervisión activa" que permita regular y ajustar estos procesos.

Esta suerte de "atención extra" puesta en las actividades cognitivas, permite salir de la automatización de procedimientos que se vuelven rutinarios y "hacer accesible a la conciencia los procesos cognitivos, volviéndolos controlados" (Mateo, 2001:27).

En experiencias de investigación aplicada en las cuales la tarea se realiza en diálogo con una organización real, resulta especialmente relevante poder contar con espacios que fomenten estos procesos metacognitivos, como estrategias que permitan revisar y ajustar cuando así se requieran, los ciclos de investigación - aprendizaje- intervención. De allí la importancia de establecer estrategias didácticas que habiliten espacios de reflexión de todo el grupo y otros destinados al trabajo con cada equipo contextualizando en las particularidades de cada caso.

### **1.2. Una aproximación al concepto de complejidad**

En este apartado haremos foco en dos aspectos que consideramos sustantivos: (i) las **organizaciones en contexto**, reconociendo la existencia de diferentes racionalidades, formas de entender y de interpretar el mundo (Schvarstein, 1991), presentes en los sujetos, los grupos, las organizaciones y las comunidades y (ii) el reconocimiento de la **complejidad** como fondo y figura de los procesos, prácticas e intervenciones institucionales, como aquello que trata a la vez de vincular –contextualizar- y distinguir; reconociendo y aceptando la incertidumbre que estos procesos generan (Morin, 1996).

“El conocimiento debe, por cierto, utilizar la abstracción, pero tiene también que procurar construirse en relación con el contexto y, por consiguiente, movilizar todo lo que el individuo sabe del mundo.” (Morin, 1996:10)

Toda organización forma parte de una comunidad que oficia de contexto, entendido como el conjunto de circunstancias en las que se inserta y que la atraviesa. Desde esta perspectiva por lo tanto no sólo consideramos al contexto una condición más o menos favorable para los fines de la organización, sino como elemento clave la intervención organizacional.

"(...) es la consideración del contexto la que debe orientar la acción de los integrantes, y hay que dotar a la organización de la necesaria flexibilidad para que se adapte a las demandas del medio externo. (...) la capacidad de sostener las propias coherencias internas en el marco de un acople estructural con el contexto es lo que distingue a las

organizaciones que más perduran en el tiempo. Una historia de interacciones a través de las cuales la organización realiza y afirma su propia identidad es lo deseable.” (Schvarstein, 1991:15)

El autor deja en evidencia que la organización no sólo incluye a los grupos sino que los determina y a su vez es determinada por ellos. Define las organizaciones como construcciones sociales; son lugares virtuales que no existen más allá de la percepción que de ellos tiene cada sujeto. Tal como señala Schvarstein: ¿quién vio, tocó u olió una organización?

Desde esta perspectiva toda organización se vuelve un factor importante en la determinación y comprensión del comportamiento humano.

### **1.2.1 El escenario organizacional como plataforma de estudio**

Como señala Friedberg (1988), las organizaciones limitan a los individuos doblemente, por un lado, tienden a definir el papel que debe desempeñar cada uno (tareas, situación y prerrogativas). Por otra parte y debido a que la organización constituye un micro sistema social, dispone en cierta forma de una lógica propia, y establece las relaciones entre los distintos miembros, definiendo jerarquías y sistemas de comunicación acorde a cada situación.

Si bien las personas parecen representar una variable más de la organización, también influyen en las dinámicas organizacionales generadas. Desde esta perspectiva estratégica, organización y sujeto son a la vez, límite y potencia.

“La primera lección sistémica es que ‘el todo es más que la suma de las partes’. Ello significa que existen cualidades emergentes, es decir que nacen de la organización de un todo, y que pueden retroactuar sobre las partes. (...) Por otra parte, el todo es menos que la suma de las partes, pues las partes pueden tener cualidades que están inhibidas por la organización del conjunto.” (Morin, 1996: 12)

Cada organización posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propias. Un estilo particular, el que se construye en un complejo entramado, donde los objetivos pautados desde la organización van siendo moldeados (interpretados?) por los actores, en lo manifiesto y también en aspectos menos evidente. Por otra parte, los actores tanto individuales como colectivos tienen recursos personales y culturales que les permiten moverse de una forma particular en una misma organización.

Tomando los aportes de López, Sánchez y Nicastro (2003), queda en evidencia la complejidad de los escenarios organizacionales caracterizados como:

- (i) Un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamientos –explícitos e implícitos- construidos socialmente.
- (ii) Redes de vínculos o relaciones sociales.
- (iii) Sistemas en permanente transformación.
- (iv) Sistemas sometidos permanentemente al conflicto y a la crisis.

Es importante aclarar que cuando hablamos de contexto o entorno organizacional, nos referimos al territorio en el cual la organización está inserta, caracterizado como un sistema dinámico de elementos físico-naturales, estéticos, culturales, psicológicos sociales y económicos que interaccionan con las personas y con la comunidad que los integran.



Cada localidad es el resultado de una historia en la que se ha ido construyendo, con sus características sociales, políticas, económicas y culturales. ¿En qué medida cada organización se permite conocer y se da a conocer en ese entorno?; es una pregunta que probablemente tenga diversas respuestas de acuerdo al territorio y la perspectiva de quienes respondan.

“Si se asume que la realidad social no es lineal ni homogénea, sino que está compuesta por elementos dinámicos y variables, desde el enfoque fenomenológico se considera que la realidad es compleja e incontrolable y su conocimiento no es universal, sino que se entiende e interviene desde un contexto específico. Así, por ejemplo, un problema de investigación se enmarca dentro de un contexto para ubicarlo como una realidad particular, un todo, tomando en cuenta la heterogeneidad y el cambio constante y dinámico de personas, fenómenos y circunstancias, o lo que es lo mismo, la unidad y pluralidad contempladas a la vez.” (Vargas, 2008:157)

A la hora de intervenir con fines diagnósticos en las instituciones, el reconocimiento de las diferentes racionalidades involucradas, determina que los problemas de partida sean complejos de definir, apareciendo poco estructurados.

Buena parte del proceso de intervención queda definido a partir de la construcción de la denominada "situación problema", que requiere del aporte de los distintos involucrados, como estrategia para recuperar su multidimensionalidad. Para ello resulta imprescindible transitar inicialmente por una etapa de “familiarización” con la realidad institucional, a través de consultas exploratorias. En esta etapa inicial, el investigador toma contacto con el escenario organizacional y también los actores institucionales comienzan a relacionarse con las nuevas perspectivas que se van construyendo sobre el tema en cuestión.

Esta etapa es fundamental para que se desarrolle un vínculo de respeto y confianza habilitantes del proceso de investigación y mejora institucional.

Como señala Foucault (1992) los diversos aportes teóricos y los diferentes dispositivos técnicos conforman una caja de herramientas que organizan la acción. El cambio paradigmático consiste en pasar del “problema tal cual es” (y se padece) al “problema tal como lo construimos”, logrando así superar lo vivencial y anecdótico y generar reflexión crítica sobre aspectos que tal vez hasta ese momento, eran vividos sin ser pensados.

Otro aspecto importante tiene que ver con que el análisis transcurre en el marco de un proceso dinámico, donde los actores, en la medida que van tomando conciencia de algunos aspectos vinculados a la problemática institucional, toman decisiones e incorporan ajustes en sus propios comportamientos y modos de entender la realidad.

Una pregunta en el marco de una entrevista puede ser esclarecedora de una preocupación o problema, habilitando una nueva mirada que permita otorgar otro sentido a rutinas muy arraigadas y de producción automática.

Por lo tanto, la realidad institucional no se paraliza hasta tanto termine el diagnóstico institucional, sino que las propias intervenciones diagnósticas son promotoras de transformaciones operadas por los actores y en las que participan quienes generan ese proceso de revisión y consulta.

Tan importante como la entrada en territorio es el cierre del proceso. No se trata de una “extracción de información”, donde el investigador ingresa a la organización, recoge los datos necesarios y se retira, sino que resulta clave completar el proceso diagnóstico y cerrarlo con los involucrados. Los actores de la organización tienen que ser partícipes de los resultados del estudio.

Este planteo va en la línea de lo que Montero (2006:327) denomina *discusión evaluadora*:

“(…) refiere a la posibilidad que tienen los diferentes actores de examinar con detenimiento los resultados o conocimientos producidos en la experiencia comunitaria y presentar sus opiniones y apreciaciones evaluadoras de la misma y de las consideraciones hechas por los otros.”

Para habilitar el diálogo con estas realidades complejas es necesario poner en acción algunas capacidades y competencias que detallamos a continuación:

- escucha y observación: es necesaria la entrada a territorio en toda su diversidad, tratando de dar cuenta de todas las opiniones e intereses presentes,
- identificar la problemática: desarrollo de empatía para comprender las dimensiones de las situaciones desde cada involucrado,
- gestionar la información: búsqueda, selección y análisis de datos,
- apertura permanente al aprendizaje: siempre considerar que algo nuevo puede presentarse,
- comunicar y dialogar con otros: lo cual permite gestionar nuestros propios puntos ciegos cognoscitivos (Maturana, 2003), en la búsqueda de integrar otras perspectivas,
- compaginar los tiempos institucionales con los personales: adaptar la agenda a las posibilidades de los actores involucrados, coordinar acciones con los compañeros de equipo.

### **1.3 Lentes desde donde analizar la organización en estudio**

El proceso promovido desde los talleres de aproximación diagnóstica y plan de mejora en instituciones de práctica es orientado por dos coordenadas claramente definidas, una teórica y otra metodológica, que toman al centro de práctica como unidad de análisis de cada estudio.

#### **1.3.1 Dimensiones que permiten operar en escenarios complejos**

Frigerio y otros (1992) realizan un gran aporte a la comprensión de los escenarios organizacionales a partir de una tipología de define "dimensiones" identificables en toda organización y que permiten situar el fenómenos o problemáticas en estudio. Desde esta perspectiva, las autoras nos hablan de las dimensiones: organizacional, administrativa, comunitaria y pedagógico didáctica. A esta última la denominaremos "identitaria", teniendo en cuenta que no todos los centros de práctica son educativos.

Cada una de estas cuatro dimensiones permite hacer foco en aspectos específicos de las dinámicas colectivas y del escenario organizacional en el que se producen. Aportan así un analizador potente desde el cual profundizar el proceso de comprensión de la realidad en estudio en el marco de una aproximación diagnóstica.

La dimensión organizacional, aparece asociada a las modalidades de conducción y liderazgo; los estilos que caracterizan las dinámicas de trabajo y definen el perfil de cada centro. Esta dimensión también integra en su análisis la definición de roles y funciones, la delegación de tareas y responsabilidades, componentes que definen un cierta modalidad de gestión.

La dimensión administrativa, complementa la anterior haciendo foco en aspectos más permanentes, como las normas, el organigrama o el ordenamiento escalafonario de las personas

que realizan actividades en la organización. Desde esta perspectiva también es posible analizar la disponibilidad y uso que se hace de los recursos, considerando dentro de esta categoría no solo los materiales, sino otros de enorme valor como el uso de los espacios y tiempos colectivos.

En cuanto a la dimensión comunitaria, focaliza en los estilos de vinculación que cada organización logra establecer con "el afuera", integrando en esta categoría tanto a las instituciones del contexto, como a los colectivos, familias o potenciales usuarios relacionados con la organización en estudio, como también a redes o clúster con perfiles organizativos similares.

La dimensión identitaria, es la que asociamos al sentido de ser o la misión organizacional. Se relaciona con aquel conjunto de principios y componentes que son considerados la esencia de la organización, su misión. Esta dimensión es la que determina los principales cometidos que enmarcan el accionar del centro y que define sus ámbitos de pertenencia (salud, deporte, educación, recreación, etc.).

Analizar una cierta problemática a la luz de estas dimensiones permite identificar los aspectos organizacionales que aparecen más vinculados (comprometidos?) con el tema a resolver.

### **1.3.2 En estos escenarios, ¿podemos hablar de causalidad?**

Las dimensiones institucionales permiten hacer foco e identificar situaciones o fenómenos que preocupan o son sentidos como "problema". Representan una primera radiografía del escenario organizacional en estudio que nos permiten ubicarnos y poder definir un primer mapa de ruta, pero ¿cómo avanzar en su comprensión?

Aguerrondo (2007) nos interpela a reflexionar en este sentido al plantear que los cambios en la manera de concebir los actuales escenarios organizativos llevan a tener que revisar también las modalidades de pensar la planificación, como herramienta para organizar e intervenir.

"Si bien la reflexión epistemológica actual que debate acerca de las limitaciones del positivismo y la redefinición de la ciencia hacia la teoría de la complejidad y el caos, madura en los ámbitos académicos, no ha llegado todavía hasta las esferas de la planificación" (Aguerrondo, 2007: 5)

Mientras que las lógicas positivas se asientan en las relaciones "causa-efecto", el enfoque de lo complejo pone en tela de juicio algunas concepciones vigentes desde lo racional. Desde esta perspectiva y siguiendo a la autora, parece necesario pasar de una lógica binaria del futuro a otra que incorpore múltiples alternativas de desarrollo, en acuerdo con las múltiples visiones que tengan los actores institucionales que pueden incidir en su direccionalidad.

(...) no se puede hablar de causa y efecto, porque las cogniciones, percepciones, emociones, tradiciones, culturas, y formas de ver la vida no producen efectos, aprendizajes, implicaciones o consecuencias similares en cada persona(...) De igual forma, existen variables y condiciones que únicamente se pueden analizar en forma cualitativa, por las relaciones y diferencias existentes entre las personas, los contextos y los grupos sociales" (Vargas, 2009: 157).

Se recupera como elemento fundamental a incorporar al análisis, la visión de quienes participan (de manera explícita o implícita) en la génesis de los fenómenos en estudio y sus posibles alternativas de evolución.

Desde esta perspectiva nos enfrentamos entonces a una "red de argumentos" que es necesario ordenar y analizar, identificando los puntos de acuerdo y discrepancia que permitan definir

posibles pronósticos de evolución.

Partiendo de la obra de Luhmann (1977), Farías y Ossandón (2006) afirman que la sociedad moderna evoluciona en base a "diferenciaciones funcionales" que se producen a partir de las múltiples interpretaciones de quienes participan en los procesos sociales.

### **1.3.3 El desafío de la construcción de conocimiento colectivo**

Guarro (2005) reflexiona sobre los procesos de cambio en organizaciones inmersas en escenarios de alta complejidad:

"Las formas tradicionales de concebir la geografía social y el cambio educativo (...) como una serie de capas, estratos, niveles o círculos concéntricos anidados o empotrados (...) no es compatible con los modelos complejos y especialmente cambiantes de la sociedad de la información" (Guarro, 2005:230)

Este enfoque reafirma la visión que otros autores que hemos integrado como referentes teóricos manifiestan sobre la forma de entender y operar en los escenarios organizativos actuales.

Se reitera la necesidad de definir estrategias de abordaje e intervención que permitan: (i) establecer ciertos procedimientos de acceso, (ii) definir estrategias instrumentales que habiliten el conocer y comprender la realidad en estudio y (iii) generar bucles informativos que promuevan el conocimiento colectivo en los directos implicados.

La metodología de casos utilizada en los talleres Proyecto Final I y II habilitan esta mirada.

## 2. PROPUESTA METODOLÓGICA

Al decir de Vargas (2009:157), " una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades complejas, es la investigación aplicada".

Promover una "actitud científica" (Bunge, 1975) en procesos de intervención organizacional permite impulsar estrategias sistemáticas y ordenadas para el registro y la interpretación de los datos, así como adoptar posturas más cautas y respetuosas a la hora de compartir las reflexiones surgidas a partir del análisis de las evidencias.

"Al hacer investigación, las personas conocen mejor la disciplina, porque deben describir, interpretar y analizar fenómenos sociales y humanos en contextos reales y, por ende, su práctica profesional se vuelve más eficiente y efectiva al formular y ejecutar intervenciones y proyectos novedosos y creativos, apropiados a circunstancias y necesidades concretas" (Vargas, 2009:158).

El trabajar desde una perspectiva de investigación aplicada, habilita a quienes participan de esta modalidad a:

- situar en contexto tanto al fenómeno en estudio como a las personas implicadas,
- tomar en cuenta los distintos posibles factores asociados al fenómeno,
- comprender el por qué de esa situación y cuáles podrían ser las vías para modificarla,
- identificar puntos de relación entre la situación en estudio y algunos antecedentes del contexto en el que se produce.

Este encuadre de trabajo desde el cual analizar situaciones cotidianas, permite volver visible hechos o fenómenos que muchas veces pasan desapercibidos. Resulta una valiosa estrategia para mirar con "nuevos ojos" situaciones que forman parte de lo rutinario y conocido por quienes se ven implicados en ellas.

Según Padrón (2006, citado por Vargas, 2009), la investigación aplicada se asocia con abordajes científicos destinados a resolver problemáticas concretas relacionadas con la vida cotidiana. Estos abordajes se realizan de acuerdo a cierta "secuencia programada", las que en definitiva permiten consolidar conocimientos sobre aspectos concretos de los distintos escenarios sociales.

"Debido a su misma naturaleza, el concepto de 'problema de investigación' es diferente. Mientras en los otros enfoques de investigaciones el problema es de orden cognitivo, en ellas es de orden práctico, ya que se trata de una situación dada o deficitaria que puede ser mejorada. No obstante, la investigación aplicada se encuentra estrechamente vinculada con la investigación básica, pues depende de los principios científicos de esta última para su ejecución" (Vargas, 2009:160)

Para llevar adelante este tipo de estudio, no todos los abordajes metodológicos resultan adecuados. Uno de los más utilizados es el denominado "estudio de casos".

### 2.1 La metodología "Estudio de casos"

Generar conocimiento sobre realidades organizacionales en las que solemos desarrollar nuestra práctica profesional no resulta sencillo si no vamos acompañados de ciertos parámetros de trabajo que nos permitan focalizar la mirada y organizar el proceso de registro, análisis y comprensión.

"La metodología de casos habilita estrategias de documentación que permiten registrar, sistematizar y evaluar experiencias valiosas que muchas veces tienden a pasar desapercibidas. Desde esta perspectiva y tomando como principal escenario de reflexión y análisis al propio centro, es posible recuperar experiencias puntuales para luego evaluarlas y analizarlas, reconstruyendo así aspectos del quehacer institucional" (Vázquez,2007:9)

Esta metodología se asocia con una modalidad de relevamiento que podría denominarse "artesanal", por implicar un trabajo contextualizado, relacionado con una realidad concreta en un tiempo también específico. Las técnicas que habitualmente se utilizan para realizar el registro también tienden a rescatar la particularidad de los hechos y de las opiniones de quienes se ven involucrados con los mismos.

A continuación se comparte un cuadro que sistematiza la concepción de algunos investigadores manifiestan sobre el "estudio de casos".

AUTOR	DEFINICIÓN
MARTÍNEZ CARAZO (2006)	<i>“trata de comprender el proceso por el cual tiene lugar cierto fenómeno (...) permite captar adecuadamente la heterogeneidad y el rango de variación existente en una población determinada” (Pág. 172)</i>
RODRIGUEZ GÓMEZ (1999)	<i>“El estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos” (Pág. 98)</i>
STAKE (1998)	<i>“es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Pág. 11)</i>
PEREZ SERRANO (1994)	<i>“Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Pág. 85)</i>
YIN (1994)	<i>“se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación”. (Pág. 13)</i>
MERRIAM (1988)	<i>“es una descripción y análisis intensivo y holístico de un fenómeno o unidad social” (Pág. 22)</i>
ANGUERA (1986)	<i>“el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno” (Pág. 21)</i>
MUCCHIELLI (1977)	<i>“el modo de estudiar el problema, encontrar soluciones válidas y aceptables” (Pág. 240)</i>

**Cuadro 1:** Definiciones sobre metodología de casos. Tomado de Vázquez (2009:134)

Los diferentes aportes dan cuenta de lo potente de esta metodología que permite identificar situaciones específicas y relacionarlas a contextos caracterizados por su dinámica y complejidad.

La sistematicidad del método permite pasar del registro anecdótico basado en "lo que siempre sucede" o "lo que ya conozco desde mi experiencia en este lugar", a otros aportes tomados a partir de criterios claros que aseguran aportes complementarios desde diferentes sectores de la organización.

Stake (1998) destaca las bondades de este método que permite la integración y el contraste de diversas opiniones vertidas sobre un mismo fenómeno en estudio, como una estrategia que permite profundizar en los procesos de indagatoria y comprensión de la realidad en estudio.

Por su parte Latorre y otros (2005) definen a la validez y la fiabilidad como los principios fundamentales a tener en consideración cuando se trabaja con este abordaje. El cuadro que sigue, permite comprender las estrategias asociadas a estos principios, en distintos momentos de la investigación.

ASPECTOS	ESTRATEGIAS	ETAPAS DE INVESTIGACIÓN
Validez de conceptos	Utilizar múltiples fuentes de datos. Establecer cadenas de prueba. Chequear con informantes clave los informes parciales de investigación.	Colecta y análisis de datos
Validez interna	Utilizar técnicas divergentes que permitan la construcción de argumentos. Organizar el análisis en series temporales.	Análisis de datos
Validez externa	Usar lógicas de replicación en la selección de los casos.	Selección de casos
Fiabilidad	Usar protocolos definidos para el registro.	Colecta de datos

**Cuadro 2:** Criterios básicos del estudio de casos a partir de Latorre y otros (2005). Tomado de Vázquez (2009:137)

## 2.2 Los participantes de la investigación y las técnicas utilizadas

Los principales participantes de este estudio han sido los estudiantes que durante 2015 cursaron el último año de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte dictada en el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ).

El estudio se realizó en dos momentos: (i) durante el 7mo semestre (marzo-julio) en que realizar una aproximación diagnóstica en un centro de práctica y (ii) el 8vo semestre (agosto-diciembre) durante el cual se elaboraron una propuesta de mejora, a partir de los datos obtenidos en la aproximación diagnóstica. En la primera fase participaron 69 estudiantes y durante la segunda lo hicieron 17 estudiantes.

También fueron integrados al estudio cinco personas consideradas "informantes clave". Este grupo estuvo compuesto por: el director de la Licenciatura, los tres coordinadores de los trayectos que definen el perfil de egreso de la Licenciatura y que refieren a: (i) Entrenamiento y Deporte, (ii) Actividad Física y Salud y (iii) Recreación y Tiempo libre. También se incorporó el aporte de quien tuvo a su cargo la evaluación externa de la Licenciatura acompañando los cuatro años de la cohorte 2012.

En total participaron **74 personas**. El estudio integró **36 estudio de casos** que permitieron acceder a la opinión y el aporte de más de un centenar de personas.

La enorme variedad de centros de práctica seleccionados por los estudiantes, posibilitó tomar como escenarios organizacionales en estudio a diversas organizaciones tales como: complejos deportivos, pistas de atletismo, plazas de deportes, escuelitas de fútbol, colonias de vacaciones, escuelas y centros de educación básica, centros de salud, centros de rehabilitación, fundaciones asociadas con dolencias específicas, centros residenciales para la tercera edad, centros recreativos, etc.

ESTUDIANTES 7MO Y 8VO	ESTUDIOS DE CASO	PROYECTOS POR TRAYECTO	
69	36	Entrenamiento y deporte	23
		Actividad física y salud	5
		Recreación y tiempo libre	8

**Cuadro 3:** Estudiantes que participaron, estudio de casos en los que trabajaron y proyectos según trayecto

Las técnicas utilizadas durante el estudio fueron cuatro: (i) encuesta auto administrada en línea, (ii) análisis documental, (iii) focus groups y (iv) entrevistas. El cuadro que sigue aporta detalles complementarios sobre los destinatarios y los períodos de aplicación de cada técnica.

TÉCNICA	DESTINATARIOS	PERÍODO DE APLICACIÓN
Encuesta auto administrada (en línea)	Estudiantes 7mo semestre	Julio 2015
Análisis documental	36 estudio de casos	Junio - Diciembre 2015
Focus Groups (2)	Estudiantes 8vo semestre	Setiembre-October 2015
Entrevistas semiestructuradas	Informantes Clave	Noviembre-Diciembre 2015

**Cuadro 4:** Detalle de las técnicas aplicadas durante el estudio

En anexos se presentan los instrumentos utilizados en la aplicación de cada uno de las técnicas.

### 3. ANÁLISIS DE DATOS

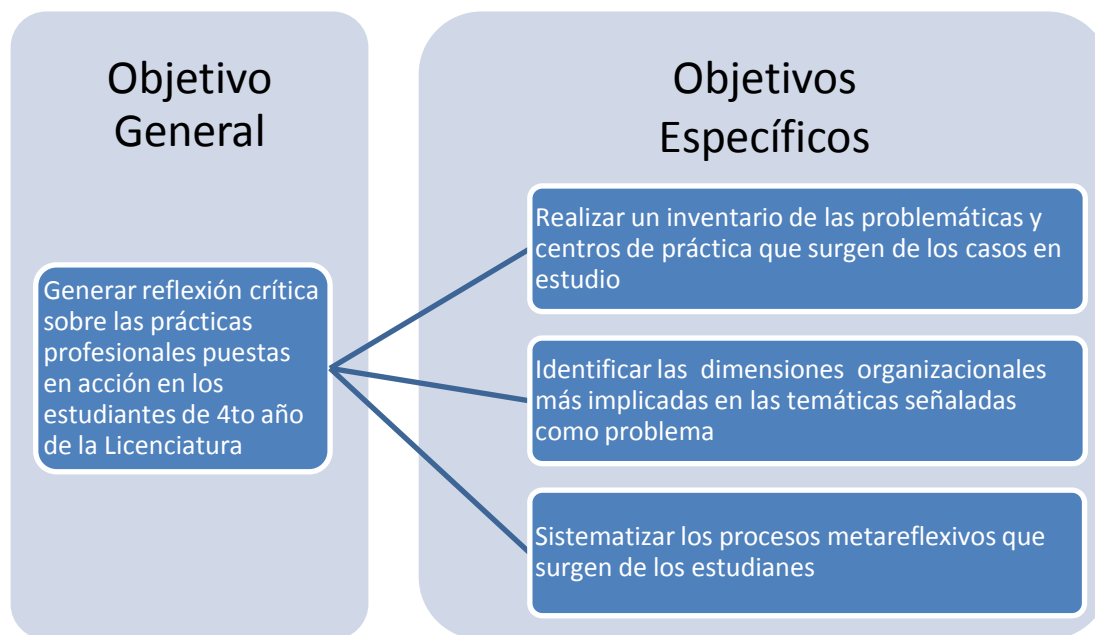
Las diversas técnicas utilizadas durante la investigación, los momentos previstos para trabajar con cada una de ellas, así como las distintas personas consultadas, permitieron avanzar en el proceso de análisis de manera circular y complementaria en torno a los temas centrales del estudio.



En este apartado proponemos analizar las evidencias a partir de dos estrategias: (i) retomando los objetivos del estudio como una primera aproximación al análisis y (ii) profundizando desde los aportes específicos brindados por cada una de las técnicas aplicadas.

### 3.1 Retomando los objetivos que organizaron el estudio

Los procesos de relevamiento de datos y posterior análisis de la información, fueron organizados a partir de los objetivos (uno general y tres específicos) que definieron este estudio, tal como lo muestra el diagrama que sigue.



**Figura 1:** Objetivos del estudio

Presentamos a continuación los distintos ámbitos de análisis asociados a cada uno de los objetivos específicos para retomar más adelante en las conclusiones, el objetivo general de la investigación.

#### 3.1.1 Inventario de temáticas y centros de práctica

Si observamos las temáticas abordadas por los estudios diagnósticos a partir de la frecuencia de las palabras claves (Figura 2), vemos que las vinculadas a “deporte”, “actividad física” y “recreación” son las preponderantes mientras le secundan otras relacionadas con lo organizacional o con procesos internos de estos escenarios como “organización”, “plan de trabajo”, “comunicación” o “motivación”.

El hecho de que los proyectos realizados por estudiantes que cursan el trayecto de entrenamiento y deporte supere el 60% del total incide en la tendencia hacia un mayor número de casos que abordan problemáticas asociadas a la práctica de la actividad física, el entrenamiento, el deporte o la competición.



Figura 2: Palabra clave de los estudio de casos (Aproximación diagnóstica)

Cabe consignar que, tal como fuera previsto en el marco del taller Proyecto Final I, las temáticas abordadas por cada equipo guardan una estrecha afinidad con el trayecto que cursan los integrantes de cada equipo y, en tal sentido, la revisión de los proyectos ha permitido observar que la pluralidad de escenarios de trabajo responde en mayor medida al amplio abanico de instituciones abordadas, más que a la diversidad de problemáticas focalizadas en cada trayecto.

En los centros de práctica seleccionados por los estudiantes para llevar a cabo los diagnósticos, vemos una significativa dispersión en el campo de aplicación: las *instituciones educativas privadas* que son las elegidas en primer lugar y distan del segundo tipo de institución más estudiada –*club social y deportivo*– y las siguientes, apenas alcanzan el 22% del total de casos. Puede interpretarse como un potencial de esta propuesta de trabajo el hecho que 36 grupos de estudiantes hayan podido trabajar en 22 tipos diferentes de instituciones.

La ductilidad de los estudiantes para trabajar con diversos actores y contextos institucionales enriquece el abordaje analítico de lo propiamente organizacional.

Resulta significativo que sólo cinco casos (14%) de los totales relevados trabajan con instituciones públicas, el restante 87% corresponden a instituciones del ámbito privado.

Agregados según carácter, y teniendo en consideración los sesgos anteriormente explicitados, los centros de práctica seleccionados son en su mayoría instituciones sociales y deportivas (44%), seguidos por instituciones educativas (36,7%) y, en menor medida, ámbito de la salud (11%) u otras (8,3%). A excepción de las instituciones de salud (residenciales de adultos mayores, clínica y fundación sin fines de lucro) que fueron diagnosticadas en su totalidad por los estudiantes del trayecto “Actividad física y salud”, los restantes tipos de instituciones fueron abordadas indistintamente por equipos de los tres trayectos. Cabe señalar que los estudiantes del trayecto “Entrenamiento y deporte” trabajaron con instituciones sociales y deportivas en un 88% de los casos mientras, en el extremo opuesto, la totalidad de los equipos conformados por estudiantes del trayecto “Recreación y tiempo libre” abordaron distintos tipos de instituciones sin registrar tendencias definidas.

### 3.1.2 Dimensiones organizacionales más implicadas

La metodología cualitativa propia del estudio de casos ha incidido en el modo singular en que los estudiantes “construyeron” el problema a trabajar en las instituciones de práctica. Podríamos decir - en cierto modo - que cada uno de los problemas abordados en su singularidad y contexto, no permiten establecer grupos homogéneos de problemas. En tal sentido, las particularidades propias de cada caso han dificultado el intento de agrupamiento. De todos modos y a efectos analíticos de lo que ha sido la implementación de esta propuesta, hemos optado por ilustrar ciertas afinidades a partir de tres conjuntos:

- (i) problemas relativos a la **formación**
- (ii) problemas relativos a la **definición de oferta institución y captación de usuarios**
- (iii) los problemas relativos a la **planificación, organización o implementación** de procesos institucionales ya existentes.

Los estudios del primer grupo abordan cuestiones como la formación de docentes sobre la educación física, la necesidad de especialización de equipos técnicos en el desempeño profesional o las dificultades de formación en disciplinas deportivas muy específicas que escasean en el país. Este tipo de problemas constituye un grupo muy minoritario (menos del 10%) si observamos la totalidad de los proyectos.

El segundo y tercer grupo de problemas son los más frecuentemente identificados en las instituciones de práctica. Casi la mitad de los proyectos abordan problemas relativos a la pertinencia, eficacia o adecuación de las ofertas institucionales, así como los inconvenientes que enfrentan instituciones de diverso tipo a la hora de captar nuevos usuarios o reclutar aspirantes para prácticas y seleccionados. En menor medida (40%) son instituciones cuyos problemas se diagnostican en relación con la planificación, la implementación de propuestas o programas deportivos, o las modalidades de organizar procesos a partir de los recursos y objetivos previamente definidos.

No se han observado diferencias significativas al desagregar las problemáticas abordadas según los trayectos cursados por los estudiantes.

A partir de la caracterización propuesta por Frigerio y Poggi (1992) los equipos identificaron las dimensiones institucionales más involucradas en el problema abordado (Figura 2) que aparecen en la nube que ilustra la frecuencia con la que han sido establecidas en los 36 estudios realizados.



**Figura 3:** Principales dimensiones institucionales implicadas en los casos en estudio

El diagnóstico de cada equipo, a partir de las fuentes y evidencias recabadas, hizo que en más de una oportunidad problemas que podrían considerarse similares en cuanto a su temática fueran identificados con dimensiones institucionales diferentes. Esta situación se reconoce como esperable teniendo en cuenta que: (i) la posible superposición de categorías teóricas sobre hechos que en la realidad comprometen diversos ámbitos y (ii) las perspectivas de análisis que los investigadores optan por jerarquizar y poner en juego a lo largo del proceso de aproximación diagnóstica.

Como podemos ver en la Figura 3, la dimensión jerarquizada en los problemas estudiados es la organizacional (64%), seguida en menor medida por la dimensión identitaria (19%), la administrativa (16%) y la comunitaria (1%).

Que el Taller de Proyecto Final I se haya concebido como un espacio específico de abordaje a los escenarios organizativos, explica en parte la prevalencia de la dimensión organizacional. No se han advertido elementos significativos al desagregar estas dimensiones por tipos de problema o trayectos cursados por los estudiantes.

Profundizar el análisis en los actores que se identifican como “directamente involucrados con las problemáticas” de cada centro de práctica, arroja algunos datos interesantes. En primer lugar admite su agrupación en tres conjuntos, a saber:

- (i) Los **usuarios**, entendidos como los destinatarios de las propuestas de cada institución tal como son los deportistas, jugadores, estudiantes, adultos mayores, padres, niños, etc.
- (ii) Los **técnicos o especialistas**, sean docentes o equipos de docentes, coordinadores, coaches, instructores, orientadores, etc.
- (iii) Los **directivos**, jefes institucionales, Comisiones Directivas, Equipos de gestión, Directivas de Asociaciones, etc.

La identificación de los actores involucrados se realizó siguiendo un criterio de jerarquización y, ante la posibilidad de que cada proyecto indicara los que consideraba pertinentes, este relevó sistematizó hasta tres de los más relevantes en cada caso.

Más de la mitad de los casos asociaron el problema a los “usuarios” (52%) y de los 36 casos solo 5 señalan que los “directivos” son los actores más directamente involucrados con las problemáticas mencionadas. Este corte según principal actor involucrado no representa mayor centralidad para los “técnicos o especialistas” que aparecen relacionados con el problema en un 30% de los casos.

Si por el contrario, y desde una perspectiva más global, se observa el conjunto de los actores identificados -esto es todos los actores que han sido explicitados hasta en un tercer grado de relevancia- vemos que la totalidad de los diagnósticos han mencionado al menos en una oportunidad a los técnicos o especialistas, o lo que es lo mismo, no se ha relevado ningún proyecto que no identifique a los técnicos o especialistas como población o sector vinculado a las problemáticas de las organizaciones.

El subgrupo de “directivo”, si bien aparece nombrada en poco más de la mitad de los proyectos, luego aparece como el sector menos identificado con las problemáticas diagnosticadas. Son tendencias que llaman la atención, teniendo en cuenta la relevancia que estos actores tienen para la toma de decisiones a nivel organizacional.

Otra tendencia que también resulta de interés destacar, es que el subgrupo de los “usuarios” lidera con un 70% las relaciones establecidas en los estudios con la problemática identificada. Tal vez esta centralidad de los usuarios con el problema, se deba a que son los principales perjudicados de la situación en estudio, reconociendo que además son los que en general tienen escaso poder para revertir situaciones que se generan en el ámbito institucional. Son actores que ubicamos en lo que denominaríamos “zona de incertidumbre” en cuanto a capacidad para la resolución de este tipo de problemas.

### **3.1.3 - Procesos metareflexivos**

Como ya se explicaba antes, las actividades propuestas a los estudiantes que cursaron los talleres Proyecto Final I y II, promovieron la "puesta en práctica" de las competencias que los jóvenes fueron adquiriendo durante su formación de grado. Durante el 7mo y 8vo semestre de la Licenciatura de Educación Física, Recreación y Deporte, los estudiantes tuvieron que promover, direccionar y completar una aproximación diagnóstica y una propuesta de mejora definida en un centro de práctica con el que trabajaron durante varios meses.

Tanto los criterios que organizaron esta labor de práctica profesional, como los procesos que fue necesario direccionar, acordar con la institución de práctica e implementar, requirieron de competencias asociadas al trabajo con otros, la comunicación, el establecimientos de acuerdos, la definición de actividades concretas en tiempos acotados y la elaboración y registro de informes que permitieran concluir tanto el proceso diagnóstico como el de mejora con una devolución específica para la institución de práctica.

Durante este estudio se aplicaron técnicas que permitieron conocer de primera fuente la visión que los jóvenes rescataron sobre las experiencias por las que transitaban y el valor que le otorgaron a los diferentes procesos en los que participaron. Ello permitió recabar una serie de aportes que brindan pistas sobre los procesos metareflexivos que surgieron a partir de estas experiencias.

Se volverá sobre estos aspectos al realizar un análisis más detallado de las evidencias obtenidas desde cada una de las técnicas aplicadas.

### **3.2 Profundizando el análisis a partir de las técnicas trabajadas**

En este apartado se complementa el proceso de análisis a partir del aporte de las evidencias recogidas con las distintas técnicas utilizadas, intentando generar además "diálogo" con aportes de los referentes teóricos que enmarcan este trabajo.

### **3.2.1 Encuesta en línea a estudiantes**

El formulario se diseñó para ser aplicado a la totalidad de los estudiantes del taller Proyecto Final (69) utilizando el sistema de formularios en línea de Google (ver en Anexos). Se invitó a participar a todos los estudiantes del 7mo semestre en forma voluntaria y anónima, haciéndoles llegar el enlace a la consulta a través de la plataforma Moodle del taller.

Entre el 29 de julio y el 20 de agosto, que fue el período en que se mantuvo visible la encuesta en línea, se obtuvieron 19 respuestas<sup>1</sup> (27% del total).

El anonimato del sistema utilizado no permite identificar a qué grupo de Proyecto Final I pertenecían los estudiantes que respondieron, ni tampoco discriminar si estos estudiantes optaron continuar con Proyecto Final II en el 8vo semestre o resolvieron cerrar su trabajo con los Proyectos al terminar el 7mo semestre.

A continuación se comparten los principales registros sistematizados, que han sido organizados en cinco agrupaciones: (i) fases del estudio, (ii) trabajo en equipo, (iii) docentes, (iv) aplicación y aportes de conocimiento.

#### **3.2.1.1 Fases del estudio**

Los primeros aspectos consultados refieren a las fases de la aproximación diagnóstica realizada. Estas se indagan a partir de dos preguntas:

- ¿Cuál de las fases te resultó más interesante?
- ¿Cuál de las fases te resultó más compleja?

Si bien, en virtud del número de casos y la forma en que se constituyó la muestra, no es posible realizar un análisis estadístico, sí es factible identificar algunas tendencias y relaciones entre las respuestas obtenidas. En el Cuadro 5 puede apreciarse una tendencia hacia la homogenización de las preferencias sobre el interés que cada fase tuvo para los estudiantes.

En términos generales, puede decirse que todas las fases despertaron interés en los estudiantes. No puede decirse lo mismo respecto de la complejidad, es decir, no todas las fases fueron consideradas complejas por algún estudiante. Las fases de análisis y de escritura del informe final, fueron consideradas como de mayor complejidad.

---

<sup>1</sup> Las respuestas han sido codificadas por consultado desde "C1" hasta "C19"

		FASE COMPLEJA					Total
		contacto con el centro	diseño de instrumentos	relevamiento	análisis	informe final	
<b>FASE INTERESANTE</b>	contacto con el centro			1	1	1	3
	exploratoria			2		1	3
	diseño de instrumentos	2				1	3
	relevamiento				2	2	4
	Análisis		1	1			2
	informe final				3	1	4
<b>Total</b>		2	1	4	6	6	19

**Cuadro 5:** Fases del estudio

### 3.2.1.2 Trabajo en equipo

Una de las características específicas de la metodología utilizada implicaba el trabajo en parejas durante todo el semestre. En este sentido, importa saber cómo es valorada esa forma de trabajo por los estudiantes. Para ello, se incluyeron en el formulario dos preguntas específicas:

- ¿Cuál es el aspecto más valorado del trabajo con tu compañero/a de equipo?
- ¿Cuál es el aspecto menos valorado del trabajo con tu compañero/a de equipo?

Las respuestas a la primera pregunta fueron sintetizadas y codificadas de la siguiente manera:

- *Aprendizaje personal* - un caso en el que no hubo trabajo en equipo y avanzado el semestre uno de los estudiantes resolvió continuar solo el proyecto. El estudiante lo considera como aprendizaje respecto de saber enfrentar o superar las adversidades y de los errores al escoger un compañero de equipo-.
- *Compañerismo*- refiere al buen relacionamiento, cooperación, complementación, entendimiento -.
- *Compromiso* - entendido como dedicación y responsabilidad para con las tareas a realizar-
- *Disposición* - en el mismo sentido que el compromiso pero en términos más actitudinales, se refiere a la voluntad de hacer, cooperar, ayudar o apoyar a su compañero de equipo-.
- *Intercambio de opiniones*– enriquecimiento de las formas de ver, pensar e interpretar -.
- *Organización* – entendido como el aporte que hace el compañero de equipo para la planificación de las tareas; alude a un “otro” más organizado o con mayor capacidad organizativa-.
- *Trabajo conjunto*– cuando se atribuye valor en sí mismo al trabajo en equipo y además no se destaca ningún aspecto del mismo en particular -.
- *No específica* – no se menciona ninguna -.

Los estudiantes tienden a concentrar sus valoraciones positivas en torno al *compañerismo*, el *compromiso* y *disposición*. De todas formas, algunas de las valoraciones, deberían ser consideradas desde la perspectiva del trabajo docente al momento de promover la labor en equipo. La metodología utilizada en el curso es de *libre* o *espontánea* conformación de los equipos. Quizás el conjunto de las valoraciones de los estudiantes, podría, sin cambiar el criterio de conformación de los equipos, trasladarse como *recomendaciones* o *aspectos a tener en cuenta* para la conformación de los equipos. Esta idea preliminar se refuerza a partir de las respuestas de los estudiantes respecto de los aspectos menos valorados.

Las respuestas a la segunda pregunta asociada a los aspectos menos valorados, fueron sintetizadas y codificadas de la siguiente manera:

- *No hay* – todo es positivo en el trabajo en equipo -.
- *No especifica* – no se menciona ninguna -.
- *Falta de tiempo y dificultades de horario*– dificultades para coincidir -
- *Responsabilidad en cuanto a normas académicas*– falta de compromiso por uno de los estudiantes -
- *Dejarme trabajando solo* – incumplimiento notorio por uno de los estudiantes -.
- *Lo realice solo* – estudiante que desde el inicio del proyecto no tenía pareja por la imposibilidad numérica o la distribución por trayectos en el grupo -
- *Uno se dedicaba a un trabajo y otro hace el otro* – refiere a la superposición de dos proyectos de investigación, que son realizados con la misma pareja -.

Pese a que tendencialmente la concentración de las respuestas refiere que *no hay* y *no se identifican* aspectos menos valorados del trabajo en equipo, en términos cualitativos, los aspectos más relevantes refieren a las tres manifestaciones del trabajo individual: “*dejarme trabajando solo*”(C11), “*lo realice solo*”(C6)y “*uno se dedicaba a un trabajo y otro hace el otro*”(C13). El primero es un problema relativo a la integración de los equipos, que ha de ser considerado en las *recomendaciones* o *aspectos a tener en cuenta* para la conformación de los equipos. El segundo y el tercero, si bien refieren al mismo tema, conllevan aspectos de gestión de los cursos y no solamente cuestiones internas de los equipos. Es decir, que un estudiante no tenga oportunidad de integrar un equipo por las características del grupo, trasciende la responsabilidad del estudiante. Al mismo tiempo, que una de las estrategias de los estudiantes, que realizan dos tareas de investigación en un mismo semestre, sea distribuirse la tarea asumiendo un proyecto cada uno, tiene que ver con decisiones del equipo; pero también con las libertades para la conformación de los equipos y las limitadas posibilidades de control docente.

En el Cuadro 6, puede verse que hay una clara coherencia entre las respuestas de los estudiantes entre quienes destacaron como aspectos positivos el “*compañerismo, compromiso y disposición*” (C1, C2, C3, C8, C9; C10, C15 y C16),y quienes también son críticos a la hora de identificar aspectos menos valorados (C4, C14).



		MENOS VALORADO						Total
		No hay	No específica	Falta de tiempo y dificultades de horario	Responsabilidad en cuanto a normas académicas	Dejarme trabajando sólo	Lo realicé solo	
<b>MÁS VALORADO</b>	Aprendizaje personal.					1		1
	Compañerismo	1	2	1	1			5
	Compromiso.	2						2
	Disposición	2	1					3
	Intercambio de opiniones		1					1
	Organización	1						1
	Trabajo conjunto.	2		1				3
	No específica	1					1	2
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>19</b>

Cuadro 6: Aspectos asociados con el trabajo en equipo

### 3.2.1.3 Docentes

La propuesta didáctica implementada en los talleres implicó la sistematización y proyección de los contenidos a ser trabajados cada semana, como encuadre metodológico y cronológico del curso y como referentes de todo el equipo docente. Para cumplir con el acompañamiento de un docente específico con cada equipo durante todo el semestre, se destinó el 50% del tiempo disponible de taller para el trabajo individualizado con cada equipo. También se instrumentaron otras alternativas de seguimiento y apoyo a través del espacio virtual de los talleres por la plataforma Moodle, especialmente utilizando foros temáticos semanales como estrategia que permitiera organizar los intercambios.

Interesa indagar la valoración realizada por los estudiantes. Para ello se incluyeron en el formulario dos preguntas específicas:

- ¿Cuál es el aspecto más valorado del trabajo con las/os docentes del taller Proyecto Final?
- ¿Cuál es el aspecto menos valorado del trabajo con las/os docentes del taller Proyecto Final I?

Las respuestas a la primera pregunta fueron sintetizadas y codificadas de la siguiente manera:

- *Compromiso* - entendido como dedicación y responsabilidad para con las tareas a realizar-
- *Disposición* - en el mismo sentido que el compromiso pero en términos más actitudinales, se refiere a la voluntad de hacer, cooperar, ayudar o apoyar a los estudiantes-
- *Guía* – orientación y enriquecimiento de las formas de ver, pensar e interpretar -.

- *Comunicación y rápida respuesta* – refiere básicamente a la dinámica dialógica en clase y a al intercambio virtual, principalmente, a través de Moodle -.
- *No específica* – no se menciona ninguna -.

Las respuestas a la segunda pregunta, asociada con los aspectos poco valorados fueron sintetizadas y codificadas de la siguiente manera:

- *No hay* – el trabajo docente es visto solamente en términos positivos -.
- *No específica* – no se menciona ninguna -.
- *Organización curricular* –aludea la de la asignatura y a la carrera en su totalidad -.
- *Falta de claridad* – no se comprenden ciertos planteos docentes -.
- *Falta de especialidad en Educación Física* – la diferente formación (mayoritariamente en posgrados de educación y/o gestión educativa) del equipo docente de la asignatura -.

		MENOS VALORADO					Total
		No hay.	No específica	Organización curricular	Falta de claridad	Falta de especialidad en Educación Física	
<b>MÁS VALORADO</b>	Compromiso.	1			1		2
	Disposición	2	2	3		1	8
	Guía	2				2	4
	Comunicación y rápida respuesta		1	1	2		4
	No específica		1				1
<b>Total</b>		5	4	4	3	3	19

**Cuadro 7:**Aspectos asociados a la propuesta docente

Los aspectos más valorados por los estudiantes respecto de la propuesta docente tienden a focalizar en torno a cuatro conceptos *disposición* (C2, C6, C8, C9, C12, C14, C16), *guía* (C7, C13, C15, C17), *comunicación y rápida respuesta*(C, C4, C5, C19).La "disposición" del equipo docente fue la que logró mayor frecuencia de aparición.

El Cuadro 7, permite ver como se interrelacionan las respuestas de los aspectos valorados y no valorados. Su lectura permite identificar algunas interrelaciones que se estarían produciendo desde la visiones de los estudiantes que respondieron a esta consulta y que estarían definiendo una cierta tensión entre aspectos positivos y otros negativos. Destacamos al menos tres:

- (+) Disposición docente (-) Organización curricular
- (+) Actitud comunicativa (-) Falta de claridad
- (+) Actitud pedagógica (-) No especialización en Educación Física

**3.2.1.4 Aplicación y aporte de conocimientos**

Con relación a esta temática se propusieron tres preguntas pre-codificadas:

- ¿En qué momento sentiste que estabas aplicando conocimientos adquiridos en tu trayecto?
- ¿En qué momento sentiste que el proceso del taller 1 aportó al perfil profesional en que te vienes formando?
- ¿Piensas que fue posible aplicar los conocimientos adquiridos durante tu formación en el trabajo con la institución de práctica?

En el Cuadro 8, se aprecia que las respuestas de los estudiantes respecto de la aplicación de aprendizaje adquiridos durante la carrera y de taller Proyecto Final I presentan tendencias similares: "en todo momento" y "en ningún momento". Estas visiones contrapuestas dentro del grupo podrían estar develando ciertos niveles de incertidumbre de los jóvenes consultados, en el manejo y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante el trabajo con las instituciones de práctica.

		DEL TALLER FINAL I					Total
		Durante la definición del tema central en estudio	Durante el diseño de las consultas	Durante el proceso de interpretación de los datos	En todo momento	En ningún momento	
<b>DEL TRAYECTO</b>	Durante la definición del tema central en estudio	1			1	1	3
	Durante la elección de los conceptos teóricos	2		1			3
	Durante el proceso de interpretación de los datos		1		2		3
	En todo momento	1		3	3		7
	En ningún momento		1			2	3
<b>Total</b>		4	2	4	6	3	19

**Cuadro 8:**Aplicación y aporte de conocimientos 1

EN LA INSTITUCIÓN		DEL TALLER FINAL I					Total
		Durante la definición del tema central en estudio	Durante el diseño de las consultas	Durante el proceso de interpretación de los datos	En todo momento	En ningún momento	
<b>SIEMPRE - EN TODO MOMENTO</b>	Durante la definición del tema central en estudio				1		1
	Durante la elección de los conceptos teóricos			1			1
	Durante el proceso de interpretación de los datos				1		1
	En todo momento			1	3		4
	En ningún momento					2	2
<b>Total</b>				2	5	2	9
<b>SOLO ALGUNAS VECES</b>	Durante la definición del tema central en estudio	1				1	2
	Durante la elección de los conceptos teóricos	2					2
	Durante el proceso de interpretación de los datos		1		1		2
	En todo momento	1		2			3
	En ningún momento		1				1
<b>Total</b>		4	2	2	1	1	10

**Cuadro 9:** Aplicación y aporte de conocimientos 2

En el Cuadro 9, puede verse que las opciones seleccionadas por los estudiantes se distribuyen de manera homogénea entre "siempre-en todo momento" y "solo algunas veces". Se identifican ciertos niveles de inconsistencia en las respuestas, dado que:

- hay estudiantes (C13, C17) que afirman aplicar sus conocimientos en la *Institución de Práctica "siempre-en todo momento"*, pero previamente afirmaron que en "ningún

*momento”* aplicaron los conocimientos adquiridos.

- hay estudiantes (C3, C6, C10) que consideran aplicar sus conocimientos en la *Institución de Práctica “Solo algunas veces”*, si bien previamente afirmaron que *“siempre-en todo momento”* aplicaron los conocimientos adquiridos.
- hay estudiantes (C12) que afirman aplicar sus conocimientos en la *Institución de Práctica “solo algunas veces”*, pero luego aseveran que *“en ningún momento”* aplicaron los conocimientos adquiridos.

### 3.2.1.5 Competencias

En relación a esta temática se formularon dos preguntas abiertas:

- ¿Cuál señalarías como la competencia profesional que más utilizaste durante el trabajo con la institución de práctica?
- ¿Cuál dirías que fue la competencia que te hubiera gustado tener más fortalecida?

Las agrupaciones presentadas a continuación toman como base de los aportes de los estudiantes. La comprensión y/o apropiación de las diferencias entre competencias y saberes o aprendizajes no es clara en sus respuestas tal como queda definido en las respuestas dadas a la primera de las preguntas:

- *Comunicación* –refiere a la capacidad dialógica y empática -.
- *Trabajo en equipo* - en términos actitudinales se refiere a la voluntad de hacer, cooperar, ayudar o apoyar a los estudiantes-.
- *Adaptación y flexibilidad* –implica la disposición a trabajar en contextos cambiantes, considerando los intereses y necesidades de otros -
- *Investigar* –alude al desarrollo de la actividad en sí misma, incluyendo las técnicas aplicas y la ejecución de todas sus fases -.
- *Trabajar de forma crítica y objetiva* – alude al desarrollo de las capacidad de análisis crítico, distinguiendo las ideas previas y las interpretaciones sobre los hechos -.
- *Confidencialidad*– refiere al manejo reservado de la información de interés científico-académico -.
- *No especifica* – no se menciona ninguna -.
- *No sé* – no se puede establecer una -

Las respuestas a la segunda pregunta (competencias a fortalecer) fueron sintetizadas y codificadas de la siguiente manera:

- *No sé*– no se puede establecer una -
- *No especifica* – no se menciona ninguna -.
- *Comunicación y vinculación*–refiere a la capacidad dialógica y empática -.
- *Fundamentación de las decisiones* –refiere a la capacidad de desarrollar discurso escrito y rigurosos con relación a las decisiones tomadas durante el proceso de investigación -
- *Entrevistar*– alude a la capacidad de aplicar una técnica de investigación específica -
- *Análisis e interpretación de datos*–refiere a la capacidad de desarrollar metodología

científica al análisis de información en el contexto de una investigación-.

El Cuadro 10, muestra la frecuencia de respuestas asociada a las categorías que organizan los aportes obtenidos de los estudiantes que dieron respuesta a esta consulta.

		MÁS UTILIZADAS							Total	
		Comunicación	Trabajo en equipo	Trabaja de forma crítica y objetiva	Adaptación y flexibilidad.	Confidencialidad	Investigar	No específica		No se
<b>A FORTALECER</b>	Análisis e interpretación de datos	1		2						3
	Comunicación y vinculación	2								2
	Entrevistar						1			1
	Fundamentación de las decisiones				1					1
	No específica	3						1		4
	No sé	2	3			1			2	8
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>19</b>

**Cuadro 10:**Competencias

En síntesis, es posible identificar que las competencias que los estudiantes consideran que han utilizado más son la *comunicación* (C4, C6, C7, C13, C15, C16, C17, C19), la *investigación* (C2, C5, C12, C19) y el *trabajo en equipo*(C1, C3, C10).

### 3.2.1.6 Experiencia de trabajo con la institución de práctica

Respecto a esta temática se aplicaron a los estudiantes cuatro preguntas abiertas:

- (i) ¿Cuál es el aspecto más valorado del trabajo con la institución de práctica?
- (ii) ¿Cuál es el aspecto menos valorado del trabajo con la institución de práctica?
- (iii) Describe los aportes que crees haber realizado a la institución de práctica
- (iv) ¿Hay alguna demanda de la institución de práctica que no pudo atenderse desde el formato propuesto?

Las respuestas a la primera pregunta fueron sintetizadas de la siguiente manera:

- *Disposición* – se refiere a la voluntad de hacer, cooperar, ayudar o apoyar al equipo de investigación -
- *Colaboración.*– alude a la actitud (ejecutiva) de cooperación con el equipo de investigación

-.

- *Acceso* – refiere a la facilitación de información y vínculos institucionales -.
- *Autorreflexión sobre la propia práctica*– refiere al proceso reflexivo-comparativo sobre la práctica profesional en Educación Física -.
- *No especifica* – no se menciona ninguna -.
- *No hay* – *no existen aspectos a destacar*–.

Las respuestas a la segunda pregunta fueron sintetizadas de la siguiente manera:

- *Coordinación de días y horarios*–refiere a la concertación de la agenda institucional y/o de sus referentes con la del equipo de investigación -.
- *Trabajo de campo* –es la fase de relevamiento de información -.
- *Tipo de institución* – alude al principal cometido institucional, su forma organizativa, dimensiones, ubicación y trayectoria -
- *No ser de la institución* – refiere a que el equipo de investigación no integra la plantilla de personal de la institución -.
- *No hay* – *no existen aspectos a destacar* –.
- *No especifica* – no se menciona ninguna -.
- *No sé* – *no se puede establecer una* -

Las respuestas, a la tercera pregunta, referidas a los aportes del equipo de estudiantes durante el proceso de trabajo de taller Proyecto Final I, fueron sintetizadas de la siguiente manera:

- *Diagnóstico* – Informe de aproximación Diagnóstica entregado a la institución al aprobar el curso -.
- *Propuestas de mejora* –propuesta de Plan de Mejora, entregado durante la cursada de Proyecto Final II al obtener el aval docente-.
- *Mirada externa* – visión de quienes no pertenecen a la institución -
- *Interés y voluntad de cooperación* –.
- *Mínimo, no se resolvió porque eso sería en la segunda parte del año* – minimiza el aporte de la aproximación diagnóstica -.
- *Ninguno, no se resolvió porque eso sería en la segunda parte del año*– niega el aporte de la aproximación diagnóstica -.

Las respuestas, a la cuarta pregunta, relativas a las demandas institucionales pendientes fueron sintetizadas de la siguiente manera:

- *No* – no hay demandas pendientes -.
- *Sí* – hay demandas pendientes -.
- *Marketing y publicidad* – alude a aspectos relativos a las estrategias comerciales y de difusión externa de la institución -
- *Problemas económicos y materiales* – refiere a los recursos económicos, de insumos e infraestructura -.

- *No específica* – no se menciona ninguna .

Los aspectos más valorados son presentados a continuación en el Cuadro 11.

		MENOS VALORADO						Total	
		Coordinación de días y horarios	Trabajo de campo	Tipo de institución	No ser de la institución.	No hay	No específica		No sé
<b>MÁS VALORADO</b>	Disposición	1	1			3	2	1	8
	Colaboración.	1				2		1	4
	Acceso		1	1		1			3
	Autorreflexión sobre la propia práctica	1							1
	No específica						1		1
	No hay				1	1			2
<b>Total</b>		3	2	1	1	7	3	2	19

**Cuadro 11:** Trabajo con la institución de práctica: aspectos valorados

Con relación a los aspectos menos valorados, la tendencia es contestar que "no hay" o "no se conocen". Los argumentos aportados permiten identificar dos grupos de contenidos: a) los vinculados a *aspectos operativos* de la investigación, es decir, "coordinación de días y horarios"(C4, C12, C19) o "el trabajo de campo"(C11, C14); y b) los vinculados con la *identidad*, es decir, "el tipo de institución"(C18), y la *vinculación* del estudiante con la institución de práctica en la que trabajó, es decir, "no ser de la institución" (C13).

El Cuadro 12 ilustra las opiniones vertidas en relación a "aportes y demandas" identificadas en el trabajo con la institución de práctica.



		DEMANDAS INSTITUCIONALES PENDIENTES					Total
		No	Sí	Marketing y publicidad.	Problemas económicos y materiales	No específica	
<b>APORTES A LA INSTITUCIÓN</b>	Diagnóstico	5	2	1			8
	Propuestas de mejora	3				1	4
	Mirada externa	1				1	2
	Interés y voluntad de cooperación				1		1
	Mínimo, no se resolvió el problema xq eso sería la segunda parte del año	3					3
	Ninguno, no se resolvió el problema xq eso sería la segunda parte del año	1					1
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>19</b>

**Cuadro 12:** Aportes y demandas

### 3.2.2 Aportes desde la técnica de focus groups de estudiantes

Durante los meses de setiembre y octubre de 2015 se realizaron dos Focus Groups con los estudiantes que se encontraban cursando el Taller Proyecto Final II, durante el último semestre de la Licenciatura (8vo semestre) como fase previa a su egreso. Cada equipo se encontraban elaborando una propuesta de mejora en aquellos centros de práctica donde previamente concretaron una aproximación diagnóstica e identificaron una problemática a revertir.

En el marco de esta actividad se los invitó a reflexionar sobre: (i) aspectos asociados con el centro de práctica (caso en estudio), (ii) sobre su desempeño profesional en interacción con el centro durante las tareas de aproximación diagnóstica y propuesta de mejora y (iii) sobre sus proyecciones de actuación profesional una vez que finalizaran su carrera.

A continuación se comparten algunos aportes significativos asociados con estos tópicos que organizaron la reflexión grupal. Codificamos como FG1 los registros tomados del encuentro de setiembre y como FG2 los correspondientes a la actividad de octubre.

CENTRO DE PRÁCTICA	INTERACCIÓN CON EL CENTRO	PROYECCIÓN PROFESIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La institución nos abrió las puertas y de esa manera nos dejó actuar (FG1:1);</i></li> <li>- <i>La disposición de la institución fue importante (FG1:2);</i></li> <li>- <i>Se habla de educación física igualitaria, pero acá si sos bueno competís y si sos malo no competís (FG2:1);</i></li> <li>- <i>Al principio nos escuchaban más porque no sabían de qué se trataba. El proceso fue diferente en cada instancia (FG2:5);</i></li> <li>- <i>Hay veces que no saben que tienen ese problema (FG1:5);</i></li> <li>- <i>La práctica te hace enfrentar otras realidades (FG2:8)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En nuestro caso el problema salió bastante fácil a partir de un FODA (FG1:1);</li> <li>- Se va direccionando el diagnóstico a medida que va aumentando el vínculo con la institución (FG1:1);</li> <li>- Te enfrentas con la realidad y no estamos preparados para trabajar con esta población (TFG2:1);</li> <li>- cuando tuve que ir a la institución pude ver con mayor claridad la falta de actividad física (TFG2:1);</li> <li>- Hicimos un diagnóstico, sacamos bastante datos que nos permitieron justificar (FG2:4); Llegas a algunos acuerdos porque estás proponiendo algunas cosas (FG1:5);</li> <li>- Le hicimos una pregunta y claro, antes tendríamos que haberle explicado mejor (FG1:6);</li> <li>- Los errores que cometiste tratas de no cometerlos de nuevo (FG1:7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenemos capacidad de agarrar un libro y entender lo que está diciendo y poder aplicar eso (FG2:1);</li> <li>- La práctica docente es para insertarnos en un colegio o en una escuela (FG2:2);</li> <li>- Salís con lo básico (FG1:7);</li> <li>- Es una carrera que en cualquier área que estés vas a tener que seguir profesionalizándote porque cambia todo el tiempo (FG1:8);</li> <li>- No se explica cómo poder ir a insertarme en lo laboral, dónde tengo que ir a buscar, con quién tengo que hablar, eso no se da (FG2:11);</li> <li>- Se sabe que uno sale de la Facultad con un 10 o 15% del conocimiento que se puede lograr a lo largo de la vida, pero eso pasa en cualquier facultad (FG2:12)</li> </ul>

**Cuadro 13:** Aportes desde los Focus Groups

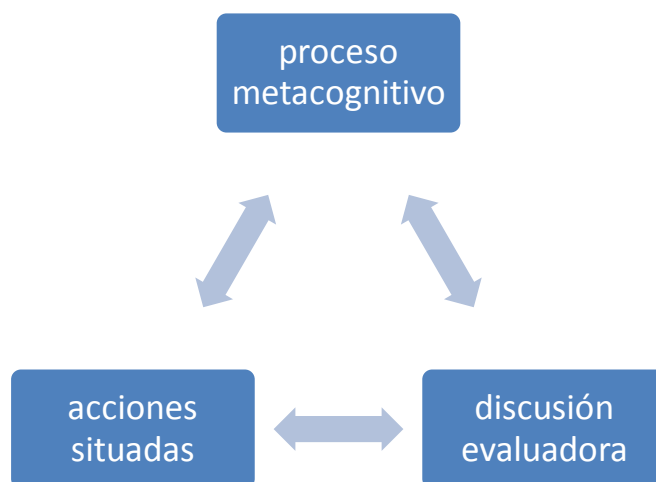
Considerando las reflexiones compartidas durante las técnicas y retomando el concepto de "discusión evaluadora" de Montero (2006), es posible afirmar que:

- los estudiantes logran hacer un balance de los resultados y/o conocimientos adquiridos durante EL proceso de trabajo con los centros de práctica.
- admiten que no todos los momentos resultaron iguales y también reconocen que si tuvieran que volver a realizar la tarea la realizarían de otra manera.
- Identifican la distancia que queda en evidencia entre los modelos teóricos y la variaciones encontradas desde la práctica.
- Reconocen competencias ya adquiridas y otras que todavía requieren consolidación.

La variedad de sus aportes resultan de gran interés a la hora de reflexionar sobre el proceso diagnóstico y de mejora realizado en diálogo con centros de práctica reales. En muchos casos logran generar lo que Foucault (1992) denomina "el paso del problema tal cual es a tal como lo

construimos”, lo cual representa un importante desafío para cualquier profesional que se encuentre operando en un escenario organizativo real.

Los estudiantes ponen en evidencia su capacidad de aprendizaje regulado, al destacar por ejemplo, que con mayor información previa hubieran alcanzado mejores niveles de respuesta o que los niveles de éxito obtenido se asociaban con que la institución de práctica no reconocían estar frente a una situación problemática a resolver.



**Figura 4:** Interacción entre procesos que fomentan la metacognición

La reflexión crítica alcanzada a partir de los Focus Groups permite identificar proceso que articular una discusión evaluadora en torno a acciones específicas y contextuales (situadas) relacionadas con los casos en estudio. Estos proceso en los que cada estudiante toma elementos comunes y los identifica al ser contextualizados en realidades únicas (cada caso), permite la interacción y el análisis de la propia experiencia en diálogo con la experiencia del grupo.

Desde nuestro punto de vista, todos estos aportes dan cuenta de procesos metareflexivos que logran los estudiantes en torno a sus competencias profesionales puestas "en acción" en un centro de práctica específico (Figura 4).

### 3.2.3. Aportes desde la técnica de entrevista a informantes clave

Las cinco entrevistas realizadas fueron grabadas, transcritas y codificadas como E1, E2, E3, E4 y E5.

La información recogida a partir de las entrevistas se organiza en cuatro categorías:

- (i) Incidencia de la propuesta curricular por competencias en la práctica profesional de los estudiantes;
- (ii) Incidencia de los trayectos en el proceso de formación;
- (iii) Aspectos de la propuesta curricular más valorados;
- (iv) Aspectos de la propuesta curricular que necesitan revisión o ajustes.

**(i) Incidencia de la propuesta curricular por competencias en la práctica profesional de los estudiantes**

Frente a la pregunta sobre la incidencia de la propuesta curricular, tres de los cinco entrevistados sienten la necesidad de contextualizar aspectos en relación a la propuesta curricular anterior al Plan 2012, Plan que implementa la formación por competencias, a modo de ejemplo se presentan dos de esas opiniones:

*“Acá había dos preocupaciones, el nivel temprano de empleo (...) los chiquilines se iban sin formarse y con trabajo...” (E1,1)*

*“Otra de las comparaciones que uno hace y que está bueno hacer, es ver cuál fue mi formación y la formación que están teniendo ellos. La formación que yo tuve al menos en el área X, fue muy inferior a la que están teniendo ellos en el Instituto, pero muy inferior inclusive en carga horaria y en cantidad de materias, de asignaturas específicas”. (E4,1)*

Más allá de estas puntualizaciones, todos coinciden en señalar que el impacto de la propuesta curricular ha sido favorable, especificando algunas consideraciones positivas que se detallan a continuación:

- Desarrollo de los estudiantes en lo práctico (E1; E5)
- Niveles altos de participación y aporte crítico (E2; E5)
- Generar co-responsabilidad en el proceso formativo (E5)
- Un grupo grande de docentes hizo un esfuerzo para cambiar el eje de sus clases, la mirada, la perspectiva y apuntar a la aplicación del conocimiento (E2)
- Integración de los saberes de las diferentes disciplinas (E3)

Si tenemos en cuenta el Informe Final presentado por la Lic. Adela Pereyra (2016), asesora pedagógica del Instituto, sus conclusiones son consistentes con los planteos realizados por los entrevistados. En particular, citamos un aspecto que no surgió en las entrevistas, vinculado a la evaluación que dicha asesora realiza de la producción final de los estudiantes que egresaron en 2015:

*“El nivel de los trabajos leídos es, en general, muy bueno, existiendo algunos destacados; todos evidencian rigor metodológico y un grado importante de coherencia interna, percibiéndose la influencia académica de los tutores. Si bien los proyectos siguen metodologías predominantemente cualitativas en las investigaciones predominan las cuantitativas. En muchos casos se evidencia el conocimiento y cierta combinación de ambas metodologías. En los proyectos la alusión a las competencias es explícita, en las investigaciones no siempre se explicita pero están implícitas en la mayoría de ellas. Esto nos lleva a afirmar la conclusión de que se produjo un retorno y un cierto “rescate” del enfoque por competencias en este espacio y tramo final de la carrera”. (Pereyra, 2016: 26)*

**(ii) Incidencia de los trayectos en el proceso de formación**

La Licenciatura prevé tres perfiles de egreso, organizados a partir de trayectos: Entrenamiento y Deporte, Actividad Física y Salud y Recreación y Tiempo Libre.

Los entrevistados visualizan que esta posibilidad de elección de trayectos, incide positivamente en el proceso de formación, a continuación citamos las opiniones recabadas al respecto:

*“Yo creo que los trayectos constituyen una oportunidad para que las personas elijan y construyan, para que los chiquilines, los estudiantes elijan y construyan un perfil propio dentro de lo que son tres grandes líneas de desarrollo que además reproducen la titulación de grado que tienen...” (E1,1)*

*“... le permite al que lo recibe, saber que tiene un nivel de formación más específico en algún área, o sea que también le podría devolver desde el lugar de las prácticas profesionales, un punto de distinción a la hora de conseguir un trabajo.” (E1,2)*

*“... parece que es buena esa división por cierta especificidad que se da, porque además (...) tuvieron una buena base en los primeros tres años, entonces pueden diversificarse.” (E2,1)*

*“Lo que te decía, el hacer, pero saber por qué, saber fundamentar, poder basarse en teorías, en conocimientos, para desarrollar los trabajos prácticos y a su vez al revés, desde la práctica poder reelaborar los conocimientos teóricos, reformular para aportar un poco a lo que es el conocimiento del área.” (E3,2)*

*“... el proceso de maduración de los profesionales que se reciben con un enfoque tradicional, les lleva más tiempo, para mí les lleva más tiempo, porque tiene que hacer esa síntesis él, cuando está trabajando. Acá lo que se hace, es que ya en el trayecto, durante los cuatro años de estudio, ya está haciendo eso, entonces cuando va al campo, es como si tuviese más experiencia para trabajar.” (E3,2)*

*“... los últimos tres semestres, de alguna forma (permiten) profundizar aspectos que tengan que ver con el mayor interés que puedan tener los estudiantes por algún área de desempeño profesional...” (E5,2)*

Sintetizando lo planteado, podemos identificar que se enfatiza la posibilidad de elección de los estudiantes sobre su propio proceso de formación y una formación más específica que favorece una mejor inserción laboral, aspectos que son señalados como muy importantes desde los aspectos teóricos trabajados al inicio de este artículo, ya que permite al estudiante poner su experiencia y sus intereses en juego (Coll, 2010).

Por otra parte, algunos entrevistados especifican aspectos a mejorar en torno a los trayectos:

Respecto a uno de los trayectos, *“... me parece que aún trae una impronta ajena (...) no veo tan definido su perfil, pero han hecho un esfuerzo grande, pero hay mucho como extra que no corresponde a esta institución y su contexto y tendría que re-definir un poco su perfil para el futuro.” (E2,1)*

### **(iii) Aspectos de la propuesta curricular más valorados**

En esta categoría se sistematizan los principales aportes realizados por los entrevistados, como se puede observar, algunos elementos ya fueron mencionados en las dos categorías presentadas con anterioridad:

- Diseño curricular (E2)
- Mayor acercamiento a la investigación (E1; E2)
- La posibilidad que tienen los estudiantes de elegir perfiles de egreso, seminarios y deportes optativos -refiriéndose particularmente al Trayecto de Entrenamiento y Deporte- (E1; E5)

- La posibilidad de participación tanto de estudiantes como de profesores (E2)
- Genera mayor experiencia para el trabajo (E3)
- Trabajar a partir de la problemática y desde allí encarar el apoyo teórico (E4)

Aquí vemos también como surgen señalamientos que dan lugar a la puesta en funcionamiento de las competencias buscando promover el protagonismo del aprendiz (Coll, 2010), así como el reconocimiento de la complejidad como fondo y figura de los procesos, donde el conocimiento se construye en relación al contexto (Morin, 1996).

**(iv) Aspectos de la propuesta curricular que necesitan revisión o ajustes**

Todo proceso de mejora genera lecciones aprendidas y necesidad de ajustes, en este sentido, todos los entrevistados generaron aportes en la identificación de dimensiones específicas a consolidar:

- La coherencia entre las competencias buscadas y las logradas (E1)
- Revisar si todas las propuestas docentes promueven el desarrollo crítico de los estudiantes (E1)
- Prever más tiempo para el intercambio entre docentes (E2)
- Habría que considerar que al terminar la carrera realizan un trabajo en parejas o equipo y se pierde lo individual (E5)

Algunos entrevistados cuando abordan este tema, hacen mención a aspectos ajenos a la propuesta curricular que deberían cambiar ya que han incidido en su implementación, si bien reconocen también la existencia de esfuerzos institucionales para abordar estos problemas:

- Mejorar aspectos de evaluación (E4)
- Seguir trabajando en la formación de los docentes para que puedan resignar contenidos y generar mayor cantidad de procesos de abordaje práctico (E3)
- Atender los aspectos organizacionales que no permiten que la propuesta se implemente como está pensada (E2)
- Dificultades de comunicación, buscar la mejora de la comunicación entre todos los actores y de la institución con los estudiantes (E2)
- Poca estabilidad en el cuerpo docente, necesidad de formación y retención (E2)
- Dificultades en la producción escrita de los estudiantes (E4)

A continuación recogemos dos planteos realizados en las entrevistas que no entran en la categoría de revisión o ajustes sino que constituyen propuestas de tránsitos a realizar en la institución y que involucra fundamentalmente al colectivo docente:

“... yo creo que el debate ético, porque como la educación es una construcción y la postura del ser humano alimenta esa construcción educativa, yo creo que tiene que ser parte del debate, en mi opinión, no puedes ir a trabajar si no hay una intencionalidad” (E1,3).

“... juntar cien personas para discutir estas cosas, a mí me parece que podría tener su lugar porque tiendo a pensar también que se siguen sobrevolando ciertos modelos técnicos, como que lo positivista no se termina de alejar, nos da una comodidad, porque si hay un deber ser escrito es más fácil seguirlo, que cuestionarlo...” (E1,4)

## 4 . CONCLUSIONES

Al retomar el objetivo general de este estudio "*generar reflexión crítica sobre las prácticas profesionales puestas en acción en estudiantes que se encuentran cursando el último año de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte*", podemos afirmar que fue alcanzado considerando los aportes obtenidos a partir de las diferentes técnicas aplicadas. Más allá de esto, y haciendo un balance global de los niveles metareflexivos alcanzados por el conjunto de estudiantes consultados, es posible afirmar que se caracterizaron por distintos niveles de desarrollo. Mientras que algunos jóvenes afirmaban no haber aplicado ninguna competencia en su trabajo con la institución de práctica, otros identifican algunas acciones que les fue posible concretar, valorando los aportes que pudieron brindar al centro de práctica, tanto durante el proceso diagnóstico como en el diseño de la propuesta de mejora. Muchos de estos aspectos son retomados al retomar cada uno de los objetivos específicos trabajados.

En cuanto al primer objetivo específico "**realizar un inventario de problemáticas y centros de práctica que surgen de la experiencia realizada durante el taller Proyecto Final I y II**" hoy, en virtud del análisis de los diagnósticos realizados por los estudiantes, se sabe que:

- Si bien existe una importante dispersión respecto del tipo de instituciones de práctica con las que trabajaron los estudiantes, se constata una mayor concentración de casos en centros del ámbito privado. Sobre las razones de esta elección por parte de los estudiantes se pueden establecer algunos supuestos:
  - a) la institución formadora es una institución privada y los ámbitos de práctica profesional a lo largo del proceso formativo tienden a mantener este perfil;
  - b) los estudiantes aprovechan vínculos previos o contemporáneos de su práctica formativa y/o laborales;
  - c) los tiempos para lograr el aval institucional previo al inicio del estudio son poco compatibles con los tiempos institucionales para la obtención de las permisos en el sector público;
- El tipo y carácter de la institución de práctica escogida presenta afinidad con los trayectos de pertenencia de los estudiantes. En este sentido, es notoria la prevalencia de centros de práctica asociados al trayecto de *entrenamiento y deportes* que es el elegido por la mayoría de los estudiantes.
- La diversidad de instituciones de práctica y de sus contextos, así como la ductilidad de los estudiantes para adaptarse a trabajar en un espectro tan amplio de situaciones, permite valorar la puesta en práctica de múltiples competencias profesionales de los futuros egresados así como poner en evidencia las diversas vías de acceso al mercado laboral con las que cuentan.
- Los tipos de problemáticas abordadas por los equipos de estudiantes pueden agruparse en: a) relativas a la definición de la propuesta que ofrece la institución y la captación de usuarios; b) relativas a la planificación, organización o implementación de una propuesta institucional que ya definida; c) relativas a la formación. En los trabajos finales de grado realizados en 2015 prevalecieron las dos primeras categorías.

Respecto del segundo objetivo específico de la investigación "**identificar las dimensiones organizacionales más implicadas en las temáticas señaladas como problema en los centros de práctica**", de acuerdo al análisis de los diagnósticos realizados puede establecerse que:

- Problemas que en primer instancia podrían ser considerados similares, fueron asociados con dimensiones institucionales distinta. Esta situación pudo deberse a que: a) las singularidades de la institución (caso de estudio) y las decisiones y perspectivas analíticas puestas en juego durante el proceso y b) las dimensiones que fueron tomadas como tipología de análisis (Frigerio y otros, 1992), implican una construcción teórica que intenta separar en categorías aspectos que en la realidad muchas veces operan de forma conjunta.
- La dimensión institucional que aparece más jerarquizada fue la "organizacional" y la menos jerarquizada fue la dimensión "comunitaria". La prevalencia de lo organizacional se considera esperable, teniendo en cuenta que el enfoque desde el cual se trabaja en los talleres Proyecto Final I y II, es el organizacional. Los centros de práctica son considerados en todos los casos, la unidad de análisis de cada estudio.
- Analizando los actores que aparecen relacionados con las problemáticas en estudio, surge una interesante paradoja. A pesar que la mayoría de los proyectos ubicó las problemáticas en la dimensión organizacional, sin embargo las vinculaciones del problema en estudio con los directivos fue mucho menor que la establecida con los usuarios (destinatarios). Parecería que los estudiantes le adjudicaron mayor relevancia a quienes podrían estar afectados por un problema específico, que poner en primer lugar a quienes tienen poder de decisión para resolverlos.

En cuanto al tercer objetivo específico "**sistematizar los procesos metareflexivos que surgen de los estudiantes a partir de sus prácticas en los centros con los que trabajaron**" puede concluirse que:

- el plantel docente que acompañó los Proyectos Finales I y II desde el inicio, destacan como valioso los niveles de discriminación que los equipos fueron logrando en el manejo de los datos. Si bien al inicio tendían a "tener la respuesta" antes de analizar los datos registrados, luego y a medida que fueron avanzando en los procesos de análisis, pudieron dejar de lado sus "supuestos de partida" y otorgarle valor a la información que iba surgiendo de los propios datos colectados.
- en términos generales se evidencia un amplio espectro de posturas desde las cuales los jóvenes reflexionan sobre sus prácticas profesionales que van desde quienes consideran que no pusieron en juego ninguna competencia aprendida, hasta quienes identifican y valoran distintas competencias puestas en juego, así como logros alcanzados con el centro de práctica.
- desde la mirada de las Coordinaciones de los trayectos, se pone en evidencia que la práctica profesional de los estudiantes permite poner en acción competencias desarrolladas durante todo el proceso de formación de grado.
- las valoraciones positivas jerarquizadas por los estudiantes, ponen en primer lugar aspectos de producción colectiva como los asociados al "compañerismo", "compromiso" o "buena disposición". Son todos componentes que interesa destacar y que refieren a



prácticas colaborativas que le aportan un perfil profesional especial a quienes egresan de esta carrera.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I (2007) *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. Buenos Aires: IIPE\_UNESCO
- COLL, C. (2010) *Enseñar por competencias: una apuesta por la funcionalidad del aprendizaje*. En Revista “Monográficos escuela”, Madrid
- DÍAZ DE MIGUEL, m (2006) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco de las EEES*. Asturias. Universidad de Oviedo : Ministerio de Educación y Ciencias.
- FARIAS, I & OSSANDON, j (2006) *Observando sistemas. Nuevas aportaciones y usos de la teoría de NicklasLuhmann*. Santiago de Chile: RIL
- FRIEDBERG, E. (1988) *El análisis sociológico de las organizaciones*. Montevideo, CLAEH.
- FRIGERIO, G y otros (1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel
- GUARRO, A (2005) *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide
- HEATH, CH; LUFF, P (1994) *Activité distribuée et organisation de l'interaction* .Sociologie du travail, 36(4), pp. 523-545.
- JOSEPH, I (1998) *Erving Goffman y la microsociología*. Barcelona: Editorial Gedisa
- LATORRE, A y otros (2005) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Experiencias.
- LOPEZ, J., SANCHEZ, M. NICASTRO, S. (2003) *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid, Editorial Síntesis.
- MATEO, M (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique
- MATURANA, H. VARELA, F. (2003) *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. 1ª. Ed. Buenos Aires, Lumen.
- MOLINA, V. (2006) *Currículo, competencias y noción de enseñanza- aprendizaje*. En Revista “PRELAC”, N° 3, Chile: UNESCO
- MONTERO, M. (2006) *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, E. (1996) *Por una reforma del pensamiento*. El Correo de la UNESCO.
- PEREYRA, A. (2016) Informe correspondiente al segundo semestre del cuarto año de implementación del Plan de Estudios 2012, 8º Semestre.(Documento de circulación interna).
- SCHVARSTEIN, L. (1991) *Psicología Social de las Organizaciones*, Buenos Aires, Paidós.
- STAKE, R (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

VARGAS, Z. (2009) ***La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica***. En Revista “Educación”. Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.

VAZQUEZ, MI (2007) ***La metodología de casos: perspectivas de abordaje. En: Gestión educativa en acción. La metodología de casos***. Instituto de Educación: Universidad ORT Uruguay

VAZQUEZ, MI (2009) ***La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación***. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

## 6. ANEXOS

### Anexo 1

# CONSULTA A ESTUDIANTES

\*Obligatorio

## 1. En relación al proceso de trabajo realizado durante el Taller Proyecto Final 1

### 1.1. ¿Cuál de las fases te resultó más interesante? \*

- contacto con el centro de práctica
- fase exploratoria
- diseño de instrumentos (primer y segunda colecta)
- relevamiento de información (primer y segunda colecta)
- análisis de datos (primer y segunda colecta)
- armado del informe final

¿Por qué? \*

### 1.2. ¿Cuál de las fases te resultó más compleja? \*

- contacto con el centro de práctica
- fase exploratoria
- diseño de instrumentos (primer y segunda colecta)
- relevamiento de información (primer y segunda colecta)
- análisis de datos (primer y segunda colecta)
- armado del informe final

¿Por qué? \*

1.3 ¿En qué momento sentiste que estabas aplicando conocimientos adquiridos en tu trayecto? \*

- durante la definición del tema central en estudio
- durante el diseño de las consultas
- durante la elección de los conceptos teóricos
- durante el proceso de interpretación de los datos
- en todo momento
- en ningún momento

¿Por qué? \*

1.4 ¿En qué momento sentiste que el proceso del taller 1 aportó al perfil profesional en que te vienes formando? \*

- durante la definición del tema central en estudio
- durante el diseño de las consultas
- durante la elección de los conceptos teóricos
- durante el proceso de interpretación de los datos
- en todo momento
- en ningún momento

¿Por qué? \*

## 2. En relación a la articulación entre teoría y práctica

2.1 ¿Piensas que fue posible aplicar los conocimientos adquiridos durante tu formación en el trabajo con la institución de práctica? \*

- en todo momento
- solo algunas veces
- siempre
- nunca
- no tengo idea

¿Por qué? \*

2.2 ¿Cuál señalarías como la competencia profesional que más utilizaste durante el trabajo con la institución de práctica? \*

2.3 ¿Cuál dirías que fue la competencia que te hubiera gustado tener más fortalecida? \*

### 3. En relación al trabajo con otros

Compañero/a de equipo, integrantes de la institución de práctica, docentes del taller Proyecto Final 1

3.1 ¿Cuál es el aspecto más valorado del trabajo con tu compañero/a de equipo? \*

Fundamenta tu respuesta

3.2 ¿Cuál es el aspecto menos valorado del trabajo con tu compañero/a de equipo? \*

Fundamenta tu respuesta

**3.3 ¿Cuál es el aspecto más valorado del trabajo con la institución de práctica? \***

Fundamenta tu respuesta

**3.4 ¿Cuál es el aspecto menos valorado del trabajo con la institución de práctica? \***

Fundamenta tu respuesta

**3.5 Describe los aportes que crees haber realizado a la institución de práctica \***

Fundamenta tu respuesta

**3.6 ¿Hay alguna demanda de la institución de práctica que no pudo atenderse desde el formato propuesto? \***

Fundamenta tu respuesta

**3.7 ¿Cuál es el aspecto más valorado del trabajo con las/os docentes del taller Proyecto Final 1? \***

Fundamenta tu respuesta

**3.8 ¿Cuál es el aspecto menos valorado del trabajo con las/os docentes del taller Proyecto Final 1? \***

Fundamenta tu respuesta

**3.9 ¿Deseas agregar algún otro comentario? \***

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

100%: has terminado.

## **Anexo 2 - PAUTA DE ENTREVISTA A INFORMANTES CLAVE**

1. Desde su punto de vista, ¿cómo incide esta propuesta curricular por competencias en las prácticas profesionales de los estudiantes que egresan de la Licenciatura?
2. ¿Qué peso e incidencia tienen los trayectos en el proceso de formación?
3. En términos generales, ¿cuáles son los aspectos que identifica como más valorados de la propuesta?
4. ¿Cuáles los que sería necesario revisar o ajustar?
5. ¿Desea agregar algo más?



### **Anexo 3 - GUIÓN PARA FOCUS GROUP**

#### **EN RELACIÓN AL CASO EN ESTUDIO:**

- Cuentan con conocimientos específicos del trayecto que pueden aplicar
- Ponen en juego estrategias que les permiten focalizar en la problemática
- A la hora de trabajar con los datos obtenidos: describen?, argumentan?, contextualizan? (fundamentar)
- En el proceso de análisis prevalece: suposiciones?, comparaciones?, imaginación?
- En la interacción con otros se jerarquiza: escuchar, intercambiar, acordar, disentir...
- En relación al error...

#### **EN RELACIÓN AL EGRESO DE LA CARRERA:**

- Expectativas sobre la capacidad de enfrentar con éxito los desafíos profesionales
- Valor que se le adjudica a los aportes a brindar desde la profesión
- Capacidades jerarquizadas en el desempeño profesional
- Limitaciones posibles...
- Con quién/es podrían generar redes de colaboración?