

<https://doi.org/10.32735/S2735-65232024000114052>

173-206

EVALUACIÓN DE UN PROYECTO DE EXTENSIÓN CRÍTICA A TRAVÉS DE LA MATRIZ MI_ApSU

Evaluation of a critical extension project through the
MI_ApSU matrix

ANA PERI HADA

oliviaperi@gmail.com

Universidad de la República, ISEF

Orcid: 0000-0002-4359-588X

DAVID PÉREZ LÓPEZ

perezlopez.dd@gmail.com

Universidad de la República, ISEF

Orcid: 0000-0002-1760-1617

MARIANA SARNI MUNIZ

marianasarni@gmail.com

Universidad de la República, ISEF

Orcid: 0000-0002-9265-5658

RESUMEN

El presente artículo describe la experiencia de realizar, a modo de ensayo, la evaluación de un proyecto de extensión que se estructura como un espacio de formación integral (EFI) aplicando la Matriz de Indicadores para la Evaluación de los Proyectos de ApSU [MI_ApSU] (Santos Pastor et al. 2024), validada académicamente por el Método Delphi. Se denomina

“Escuela Deportiva” y pertenece al Departamento de Educación Física y Deporte de la Universidad de la República, Uruguay; se enmarca en el modelo de extensión crítica. Este modelo se estructura vinculando los procesos de reflexión crítica en la formación académica y el trabajo conjunto con los agentes no universitarios en pos de la transformación social. En concordancia, los proyectos de Aprendizaje-Servicio buscan la formación crítica desde y con los actores sociales. De estos dispositivos pedagógicos se genera la matriz de valoración para evaluar la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio. Aplicada la matriz al proyecto de la Escuela Deportiva, concluimos que es un instrumento exitoso para evaluar los proyectos de extensión universitaria. Las orientaciones son claras y los indicadores son abarcativos, posibles de adecuarse a las particularidades de los diferentes proyectos. No obstante, en cada proyecto es necesario profundizar en las implicancias políticas, pedagógicas, epistemológicas y éticas en la vinculación Universidad-Sociedad.

Palabras claves: Extensión universitaria; Prácticas integrales; Evaluación.

ABSTRACT

This article describes the evaluation of an extension project structured as an Integral Training Space (EFI) using the Matrix of Indicators for the Evaluation of ApSU Projects [MI_ApSU] (Santos Pastor et al. 2024), academically validated through the Delphi Method. The project, named “Escuela Deportiva” (Sports School), belongs to the Department of Physical Education and Sports at the Universidad de la República, Uruguay, and is framed within the model of critical extension. This model is structured by linking the processes of critical reflection in

academic training with joint work alongside non-university agents for social transformation. Accordingly, Service-Learning projects seek critical training from and with social actors. From these pedagogical devices, a valuation matrix is generated to assess the quality of service-learning projects. By applying the matrix to the Escuela Deportiva project, we conclude that it is a successful instrument for evaluating university extension projects. The guidelines are clear, and the indicators are comprehensive, adaptable to the particularities of different projects. However, in each project, it is necessary to delve deeper into the political, pedagogical, epistemological, and ethical implications of the University-Society linkage.

Keywords: University extension, Integral practices, Evaluation.

INTRODUCCIÓN

La Escuela Deportiva es un proyecto de extensión universitaria del Instituto Superior de Educación Física, de la Universidad de República que se constituye en un espacio de formación integral dirigido al alumnado de grado de la carrera de Licenciatura en Educación Física. Los espacios de formación integral surgen como un dispositivo pedagógico que procura articular las funciones universitarias, investigación, enseñanza y extensión. Surgen como posibilidad de renovar la enseñanza universitaria, alejándose de los modelos academicistas más tradicionales. Para evaluar este proyecto se aplicó la matriz MI_ApSU (López-de Arana et al., 2023). Dicha matriz fue validada y es un instrumento para valorar la calidad de los proyectos de aprendizaje en servicio.

En el presente artículo se plantea en primera instancia un breve recorrido sobre la extensión universitaria en Latinoamérica, poniendo

especial dedicación al desarrollo de esta en la Universidad de la República. En ese recorrido se procura desarrollar el proceso de conceptualización de la extensión y la apuesta política al modelo de la extensión crítica que enmarcan las propuestas de las prácticas integrales. En un segundo momento se describe el proyecto “Escuela Deportiva”. En un tercer momento se desarrolla la Matriz de Indicadores para la Evaluación de los Proyectos de ApSU [MI_ApSU] (Santos Pastor et al., 2023), sus diferentes variables de construcción y su proceso de validación. Por último en un cuarto momento se describe el proceso de aplicación de la matriz al proyecto de la Escuela Deportiva y sus principales resultados.

Los proceso de Extensión en el continente Latinoamericano y las prácticas integrales

El lugar de la extensión en el contexto latinoamericano se encuentra en lo que podríamos decir, una situación en apariencia paradójica ya que, por un lado no ha logrado encontrar una lugar preponderante en la agenda político académica y programática de la internalización en la educación superior, por otro lado se puede observar un incremento del interés por la extensión en las universidades principalmente en las ubicada en el cono sur (Uruguay, Argentina y Brasil). En este sentido Tomasino y Cano (2016a) afirma que “la extensión universitaria como objeto de reflexión académica, resurge en la actualidad con una importancia ineludible” (p. 2).

El término extensión trae aparejado la problematización conceptual-terminológica, que se ven reflejados en un conjunto de problemas teóricos, metodológicos, pedagógicos y políticos.

En el caso de las universidades latinoamericanas y en particular en Uruguay el término extensión universitaria es un referente nodal de la genealogía del movimiento de reforma Universitaria ocurrido en América Latina en la primera mitad del siglo XX, que tuvo sus sucesos en la ciudad de Córdoba de 1918 uno de sus hitos (Carlevaro, 2002).

A partir de ese suceso, también conocido como la Reforma de Córdoba se puede identificar a la extensión como expresión del compromiso social de la Universidad. Es a partir de la misma, donde se propone combinar las tareas de investigación, enseñanza y extensión en prácticas integrales al servicio del desarrollo social, lo que constituye una propuesta que se encarna en el ideal Latinoamericano.

Desde esta Reforma, la extensión ha permitido articular diversos proyectos políticos académicos, que logran disputar los modelos hegemónicos de hacer universidad procurando diferentes formas de vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los problemas y necesidades de los sectores sociales y populares de la sociedad. Cabe señalar también que existe una enorme diversidad y heterogeneidad de tipos de actividades que se desarrollan bajo el amparo de la extensión en las diferentes universidades; se trata, en todo los casos, de la constatación de la existencia de un amplio espectro de las vinculaciones entre la Universidad y la sociedad. La gran diversidad y heterogeneidad de actividades evidencia que la extensión se construye como un campo del quehacer universitario sumamente heterogéneo (Tommasino y Cano, 2016b). En ella se manifiestan diversos sentidos y formas de hacer universidad y por ende de construir ciudadanía (política).

Profundizando en el análisis sobre el proceso de desarrollo de la extensión realizado por Tommasino y Cano (2016a), se pueden reconocer dos tendencias principales de modelos extensionistas: un primer modelo es el que sostiene que todas las actividades que realiza la universidad en el medio son extensión. La identidad de la extensión podría decirse que es muy débil y se concibe la misma como difusión cultural, divulgación científica y/o transferencia tecnológica. Este modelo se le conoce como la concepción “difusionista-transferencista de la extensión”.

Un segundo modelo que pone énfasis en la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana, cuyo principal referente es el pedagogo brasileiro Paulo Freire y de la investigación acción. En esta tendencia existe la preocupación de conceptualizar la extensión, diferenciándose de otro tipo de actividades universitarias vinculadas a la sociedad. Esta tendencia en el Uruguay se ha denominado como “extensión crítica” (Tommasino y Cano, 2016a).

Estos modelos se constituyen principalmente teniendo en cuenta los siguiente criterios: a) El lugar que se le otorga al interlocutor social de las experiencias de extensión y como se define, b) la definición conceptual de la extensión, c) como se define la misma en relación con sus perspectivas pedagógicas y ético políticas, d) la importancia pedagógica de la extensión en la formación universitaria de grado.

Estas corrientes principales antes mencionadas se mantienen en el presente, con variantes sobre todo a nivel de las metodologías empleadas. Todas las tendencias conviven por lo que hacen del campo de la extensión, un campo fermental y heterogéneo, que se sostiene en propuestas políticas que emergen de concepciones de universidad diferentes.

El modelo “difusionista-transferencista”

Este modelo se caracteriza por tener una conceptualización de la extensión más imprecisa centrada sobre todo en la difusión cultural, en la divulgación científica y en la transferencia tecnológica. En esta perspectiva el vínculo que se genera con los diversos sectores de la sociedad es meramente difusionista. No se explicitan prioridades en los vínculos que la universidad debe tejer con los sectores sociales más desfavorecidos, por lo que habilita la subordinación de las políticas extensionistas a los agentes económicamente activos del capital, es decir se entiende a las Universidades como proveedores de soluciones técnicas o de servicio; así como de las necesidades provenientes de los sectores productivos.

En el siglo XX, se consolidó el paradigma científico positivista lo que impregnó una importante tradición extensionista enmarcada en el modelo de transferencia tecnológica. Tommasino y Cano (2016a) considera que en este modelo la extensión universitaria es un engranaje más del circuito ciencia-innovación-aplicación.

En este continuo corresponde a la extensión el lugar de la “aplicación”. El extensionista en esta concepción sería algo así como un traductor o transmisor de los adelantos del conocimiento científico en diversos campos de la sociedad procurando que “los clientes” puedan “modernizarse” por propia iniciativa (...). (Tommasino y Cano, 2016a, p. 9).

Este modelo extensionista, a su vez no sólo abarca la tradición tecnológica sino también puede pensarse en otras áreas siendo el énfasis en la tradición extensionista como asistencialismo sobre todo en el área de la salud como de la educación.

En síntesis el modelo “difusionista-transferencista” se caracteriza por la transferencia no sólo tecnológica, sino también de saberes desde la Universidad hacia la sociedad, con el objetivo de promover cambios de los diferentes sectores sociales a los que la producción de saberes va dirigida. Los actores sociales ofician principalmente de receptores de la información que brinda la Universidad.

La concepción de la extensión crítica

Este modelo surge a mitad del siglo XX muy asociado a los movimientos emancipatorios de América Latina propiciados por los movimientos obreros, campesinos y estudiantiles. En el plano tanto epistemológico como pedagógico se vincula fuertemente a las corrientes de educación popular e investigación-acción donde se reconocen como fuertes referentes la obra de autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Los fines de la extensión crítica se pueden definir en dos principales que actúan en forma dialéctica:

El primero se vincula a los procesos de formación de universitarios y la posibilidad de implementar procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de los problema sociales y el compromiso social formando profesionales comprometidos con procesos transformadores de la sociedad; y el segundo se enfoca en la dimensión política, la cual pretende contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, procurando aportar a la generación de procesos de poder popular (Tommasino y Cano, 2016a).

Esta concepción tiene una fuerte vocación transformadora que se sostiene en el vínculo educativo que se genera en las relaciones de saber-

poder sostenidas en el proceso extensionista. En este sentido, el rol del extensionista debe ser sustantivamente democrático dónde se horizontalizan las relaciones y se debe integrar los saberes populares para alcanzar niveles de comprensión crítica de la realidad para su transformación. Es así como se establece en el proceso extensionista una relación dialógica donde los actores involucrados resultan transformados por el proceso de praxis (Guedes Bica, et al., 2024).

A nivel epistemológico este modelo, muestra una definición más clara y precisa que el modelo anterior, entendiendo entonces a la extensión crítica como:

“Un proceso educativo en el sentido ya señalado, y también investigativo, en tanto contribuye a la construcción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular” (Tomasino y Cano, 2016a, p. 2).

La experiencia de la Universidad de la República en los procesos de extensión: el camino a las prácticas integrales

En la Universidad de la República (en adelante UDELAR) en su Ley Orgánica se definen las tres funciones sustantivas que se deben desarrollar: la enseñanza, la investigación y la extensión. Si bien se reconocen procesos de vinculación entre la universidad y la sociedad desde principios del siglo XX, es recién en el siglo XXI, en donde en el marco de la Segunda reforma Universitaria figura la efectiva vinculación entre enseñanza, investigación y extensión, sumado a la novedad de incorporar esta última al conjunto de la oferta educativa. Se conoce como la Segunda reforma Universitaria al período marcado por el Rectorado de Rodrigo Arocena que abarcó dos períodos del año 2006 al 2010 y del 2011 al 2015. Es recién en este periodo donde se le asigna un marco académico

al proceso de extensión procurando generar una estructura académica que integre a la misma a las demás funciones.

En palabras de Arocena esta resolución del consejo Directivo Central de la UDELAR buscó curricularizar la extensión representando una novedad histórica (Tommasino y Cano, 2016b).

Esta decisión política adoptada por la Universidad, se considera como un impulso fundamental en la renovación de la enseñanza al vincular a los estudiantes con diferentes realidades de la problemática social, con el fin de promover la reflexión crítica y la construcción colectiva de propuestas de transformación social. Esta enseñanza pretende priorizar los aprendizajes situados donde el estudiante establece relación con los diferentes saberes.

En este sentido, se apunta a repensar la enseñanza en vínculo con las problemáticas sociales, promoviendo la reflexión crítica y la construcción colectiva.

La enseñanza activa es la clave pedagógica que permite priorizar en el sujeto que aprenden y sus procesos de aprendizaje, revalorizando la relación entre estos y la diversidad de saberes (Cano Menoni y Flores, 2023; Marcazzó, J., 2023).

En términos amplios la Udelar entiende a la extensión como una búsqueda amplia de colaboración entre actores universitarios y otros actores de la sociedad, en igualdad de condiciones dialogando los respectivos saberes en favor de objetivos socialmente valiosos, en donde los sectores más postergados constituyen una prioridad.

La Red de extensión¹ la entiende como un proceso educativo transformador, donde se desdibujan los roles estereotipados de educador y educando, donde se vincula críticamente el saber académico con el saber

¹ La red de Extensión se conforma por todas las Unidades de apoyo a la extensión que posee la Universidad de la República.

popular, contribuyendo así a la producción de conocimiento nuevo. Busca promover formas asociativas que vinculen a la Universidad con la sociedad en pos de resolver problemas significativos en especial en las poblaciones más desfavorecidas.

A partir de los aportes anteriores, el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República aprobó que la extensión es:

Un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...) Contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular, (...) que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social(...) es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora" (CDC, 2009).

Enmarcado en el modelo de extensión crítica, en los últimos años la función de extensión ha experimentado un proceso de transición y reconceptualización en los que ha enfatizado su dimensión pedagógica pudiéndose decir que este proceso permite el pasaje de la extensión a las prácticas integrales.

En la actualidad, estas prácticas integrales en la Universidad de la República, se fundamentan en la necesidad de superar el modelo de enseñanza tradicional profesionalista, retórico y fragmentado. La idea de noción de integralidad de las prácticas educativas implica:

(...) un tipo particular de articulación entre los procesos de

aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión, incluye abordaje interdisciplinario y multi profesional, supone una relación dialógica y crítica entre los actores vinculado, poniendo en juego en relación dialéctica, los saberes académicos y populares (Tommasino et al., 2010, p. 27).

A modo de síntesis las prácticas integrales buscan la integración de procesos de enseñanza y de producción de conocimiento a propuestas de extensión con énfasis en la perspectiva interdisciplinaria tanto a nivel epistemológico, de construcción del objeto de intervención como del abordaje de o problemas a nivel de la intervención. Reconoce a los sujetos sociales como protagonistas desde su intencionalidad transformadora, dejando de lado la concepción más tradicionalista de ser objeto de intervenciones universitarias, poniendo en valor, la participación comunitaria el diálogo de saberes y la ética de la autonomía.

Para la enseñanza universitaria las prácticas integrales el rol de la extensión puede promover la reconfiguración del acto educativo. Las prácticas educativas contextualizadas realizadas en el territorio interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas y posibilitan la internalización del alumnado con los problemas sociales reales, los coloca a trabajar en conjunto con las comunidades promoviendo procesos de transformación crítica tanto individuales como desde los diferentes colectivos.

En estas prácticas a su vez, se problematizan las relaciones de poder-saber, no sólo reconfigurando la relación docente alumno sino también entra a jugar en la misma los actores sociales. Los roles asignados en la enseñanza tradicional en dónde es el docente el que posee el saber y se lo trasmite al alumno (que no lo posee), se descentran y pasan a jugarse en forma dinámica entre docentes, alumnos y actores sociales. Estos últimos, junto a la realidad con la que interactúan operan como

enseñantes de temas y problemas que conocen directamente aportando preguntas novedosas al conocimiento.

El modelo pedagógico entonces que se constituye es el de la praxis:

“la práctica es la fuente fundamental de la reflexión teórica, la cual —por su parte— posibilita nuevas miradas sobre la intervención, e incidirá en ella en un proceso de retroalimentación entre teoría y práctica” (Tommasino et al., 2010, p. 27).

Los espacios de formación Integral

Los espacios de formación integral (EFIS) constituyen un dispositivo que permite implementar y desarrollar las prácticas integrales. Comenzaron a instalarse a partir del 2010 con el objetivo de acompañar la circularización de la extensión y de esa forma a su vez promover la innovación y mejora de la enseñanza de grado. Estos espacios son entendidos como la articulación de actividades de aprendizaje, enseñanza, investigación y extensión que deben montarse en la currícula de las diferentes carreras de formación universitaria. Tienen por objetivo el diálogo de saberes académicos y populares, el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de la autonomía del estudiantado. Estos espacios a su vez permiten avanzar en una docencia integral, es decir que los procesos de investigación y de extensión se vinculen con las tareas de enseñanza desde un amplio y crítico diálogo con la sociedad. Para ello se centran en metodologías participativas.

Entender a la extensión (crítica) como un proceso educativo dialógico, implica un abordaje no disociado entre forma y contenido, por lo tanto, las metodologías no sólo deberán dar cuenta de acciones que contemplen al no universitario, sino también a un proceso donde ambos

sujetos se reconocen como cognoscentes, donde el eje está puesto en la transformación del conocimiento (y por ende de la realidad concreta de la sociedad) y no de su mera transmisión. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el que se reconoce conociendo y, al reconocerse así percibe el “cómo” de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto (Freire, 1984, p. 28). La reciprocidad es un concepto orientador de las metodologías participativas, asentado en relaciones simétricas y horizontales entre sujetos y saberes

Con la aparición de los espacios de formación integral se establece un nuevo desafío, el de evaluación de estos. Es preciso en este caso poder diseñar dispositivos de evaluación que puedan atender no sólo los aspectos académicos vinculados a la formación del estudiantado, sino también los procesos de evaluación integrando a los actores no universitarios que participan de las diferentes propuestas.

El actual contexto histórico político del continente, la universidad latinoamericana y la función de extensión en particular, tienen el desafío de orientarse a la formación de profesionales críticos y solidarios, ensayando una perspectiva de coproducción de conocimientos junto a los movimientos sociales, procurando aportar elementos para reflexionar y modificar crítica y democráticamente la sociedad latinoamericana.

Los esfuerzos por incorporar efectivamente la función de extensión, han sido muchos y muy diversos, siguen estando lejos de lo deseable desde una escala latinoamericana.

El Proyecto Escuela Deportiva

El Proyecto Escuela Deportiva constituye un espacio de formación integral (EFI), parte de entender al deporte como práctica cultural y social

en clave de derechos de la infancia (Perez López, Peri & Sarni, 2024). Para su puesta en práctica se establecen dos grandes grupos de acciones: (a) a nivel comunitario en el barrio Malvín Norte de Montevideo (Uruguay), la participación permanente e involucramiento en las redes comunitarias organizadas, a los efectos de sostener la propuesta desde la reflexión colectiva en torno al acceso de los niños y niñas a la práctica deportiva promoviéndola como un derecho. (b) A nivel académico, creando espacios de debates coparticipativos con la comunidad e instituciones locales, e incursionando en la construcción de saberes en territorio, mediatizado por la problemática del deporte en tanto derecho social y de la infancia. Se trabaja especialmente en la resignificación de este desde la voz de sus actores.

Todas estas acciones se concretan en tres ejes de intervención: un primer eje, constituidos a partir de los espacios de enseñanza de los deportes que realiza el alumnado de grado de la Licenciatura en Educación Física (ISEF, Udelar); un segundo eje, vinculado a la participación de aquellos en las redes comunitarias; y, un tercer eje, dedicado a profundizar en el alumnado, los niños y niñas que participan de las escuelas deportivas y sus adultos referentes en relación a problematizar el deporte como práctica cultural. Los agentes universitarios que intervienen en este proyecto son el profesorado de las unidades curriculares de: Deportes Colectivos, Deportes Individuales y Planificación, metodología y evaluación de la Educación Física, y alumnado de grado (que optan por cursar el proyecto).

En síntesis, el proyecto persigue como principales objetivos: (a) sostener y profundizar un espacio de enseñanza del deporte para niños y niñas entre 6 y 12 años desde la Educación Deportiva en clave de derechos. (b) Promover un espacio de formación integral fomentando la integralidad de las funciones. (c) Fomentar la generación de espacios de

desarrollo de prácticas deportivas, en diálogo con los intereses sociales y comunitarios, y promoviendo la discusión en torno al deporte, impulsando así el acceso e involucramiento con las mismas, como un derecho y patrimonio cultural. (d) Contribuir a la construcción del rol del Licenciado/profesor de Educación Física como garante y promotor de derechos de la infancia en y desde la enseñanza del deporte en territorio.

Estos objetivos fueron formulados en conjunto con vecinos y vecinas del barrio Malvín Norte debido a que se identificó la necesidad de ampliar las posibilidades de acceso al deporte para los niños y niñas.

Profundizando en los sustentos de base del proyecto, se afirma que el deporte en la sociedad ha de justificarse, sobre todo, por habilitar el acceso a una formación deportiva, esto es, a una educación deportiva en clave de derechos de infancia. Desde esta perspectiva teórica es que se constituye todo su accionar.

Este tipo de formación, se sostiene, distribuye y proyecta en tres ejes formativos: (a) la formación del ciudadano capaz de participar de manera activa y crítica en la transformación y desarrollo de una cultura deportiva acorde con los requerimientos y necesidades de una sociedad democrática; (b) la formación del consumidor de espectáculos y productos deportivos; y (c) la educación del practicante de deporte (Velázquez Buendía, 2001, 2004; Sarni, 2021).

Además, el proyecto visualiza como problema las dificultades en la integración de la perspectiva de derechos en las acciones dirigidas a la infancia, preocupación que también viene siendo planteada desde distintos organismos y sectores. Si bien la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) consolida, luego de un largo proceso, el lugar del niño/a como sujeto de derecho, se evidencia con preocupación que los postulados han impregnado los discursos, pero no transformaron realmente las actitudes y prácticas dirigidas a la infancia (UNICEF, 2013).

En toda formación centrada en Derechos Humanos, inclusive la deportiva, se debería perseguir como objetivo el visibilizar las prácticas a nivel micro y macrosocial, las que serán juzgadas por su capacidad de realizar o vulnerar estos derechos, cuestión que será posible, únicamente en la medida de establecer alertas permanentes en las escisiones entre teorías y prácticas (Capocasale y Frugoni, 2013).

En sintonía con lo antedicho, el EFI viene realizando un proceso de revisión, deconstrucción y reconstrucción colectivamente de las nociones de deporte, en tanto conocimiento devenido social y culturalmente, que circula en la sociedad en un tiempo y espacio determinado, a fin de concebir una política pública democrática, que se exprese en normativas jurídicas y curriculares consecuentes. La intención es, en cualquier caso, favorecer la formación de la ciudadanía uruguaya, atendiendo a tres puntos de vista indivisibles, salvo con fines de estudio: el propiamente motor, ocupado en el desarrollo de la competencia motriz deportiva y, paralelamente, de la condición biológica; el personal, preocupado por aportar beneficios a la salud humana, por el incremento de su autonomía en el ámbito deportivo, y por el desarrollo de actitudes positivas hacia la práctica, contemplando las variables axiológicas y el correspondiente análisis y reflexión que esta práctica permite; y el socio-crítico, en este caso referido tanto a la participación activa y crítica en la propia práctica que el sujeto desarrolló o puede desarrollar, como a la problematización y crítica de aquello que la cultura deportiva produce y reproduce. En este sentido, se ha de procurar una educación deportiva que genere en la infancia, posibilidades reales y democráticas para integrarse activamente en el mundo del deporte, sea para reproducir lo que hubiera que reproducir, como para transformar aquello que, sobre la base de los sentidos de la justicia social, haga más humana a la humanidad que practica, observa, construye y distribuye el deporte, en tanto que constituye un patrimonio

de la humanidad (Soares, 1996).

Como ya se ha hecho explícito, la incorporación de la perspectiva de derechos de infancia a la lectura del deporte y de las prácticas de enseñanza ha calado hondo en este proyecto. Pensar la Universidad en diálogo con la sociedad en su conjunto, demanda procesos de deconstrucción y reconstrucción, siendo sensible a temáticas hasta ahora poco abordadas, como los son los Derechos Humanos. Spector (2001) los vincula a la toma de decisiones conscientes y consecuentes a nuestro acontecer social:

Al comprender más claramente qué sentidos tienen los derechos humanos en nuestro pensamiento moral y político, estaremos mejor pertrechados para tomar decisiones relativas al alcance de estos derechos, particularmente cuando se hallan en conflicto entre sí y con otras consideraciones éticas y políticas, como el bien social o el principio de las mayorías en la toma de decisiones (2001, pág.8).

El proyecto propone abordar la discusión sobre el deporte y sobre las prácticas deportivas en clave social, en tanto patrimonio cultural y, por ende, derecho de la humanidad, justificando su democratización y acceso para toda la población y no solo para un recorte de ella. Este enfoque se articula aquí con el concepto de práctica (Carr y Kemmis, 1988; Bourdieu, 1990), el que cobra gran potencialidad de entenderla como puesta en juego de sentidos políticos, ideológicos, sociales y culturales. La práctica (cultural del deporte), en tanto un hacer, responde necesariamente a una particular forma de pensar y de entender el deporte (y su formación); cada práctica es la construcción de cada sujeto implicado en practicarla, en sinergia con los significados territoriales. Comprender al deporte como una práctica social, cultural e histórica permite reinterpretarlo y

transformarlo en estrecha relación a demandas y características locales de donde esté sucediendo (Pérez López, 2020). Aceptar el carácter humano e histórico-social del deporte, evitará caer en reduccionismos naturalistas que los restringen únicamente a los parámetros de la capacidad física para la salud y el rendimiento deportivo. Es decir, un proyecto de formación deportiva en clave de derechos de infancia, habilitará revisar el deporte en el territorio, en tanto objeto social, patrimonio de la cultura, y como tal, un derecho democrático de toda persona (Peri, Pérez López y Ruga, 2021).

El concepto democratización, guarda un significado muy valioso y potente que acompaña el abordaje del proyecto. Según Tavošnanska (2009):

Este término apunta a darle a la democracia contenido, calidad y significado de los pueblos. (...) La sociedad democrática es aquella que da respuesta a los derechos sociales de los pueblos. Y entendemos al deporte, la educación física, la creación y las danzas como parte fundamental de la “cultura corporal” de nuestros pueblos latinoamericanos (2009, p.10).

En esta sintonía, vale la pena destacar que la consagración del deporte como Derecho encontró en el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en 1976, su primera referencia internacional que declaró al deporte como un derecho social. Luego, en 1978, la Carta Internacional de Educación Física y Deporte, adoptada por la UNESCO en París, en su Artículo 2º, lo ratificó como tal, contribuyendo a la formación integral de las personas y enriquecimiento de la cultura. Más adelante, la ONU en su Declaración del Milenio del 2000 confirma el reconocimiento del deporte como derecho social. A su vez, el Artículo 31 de la Convención de los derechos del niño plantea el derecho del niño a descansar, a divertirse, a jugar, a tener actividades recreativas, una vida cultural y artística. A su vez se enuncia que el Estado debe de reconocer

esos derechos y para ello debe de respetar y promocionarlo (ONU, 1989).

En el año 2013 ante las dificultades que se constatan para que niños y niñas accedan al ejercicio de sus derechos, se promulga por el Comité de los Derechos del Niños la Observación general N°17, que profundiza en la comprensión sobre la importancia del Artículo 31, y se plantea como ayudar a los gobiernos con la interpretación de lo que significa dicho artículo, orientando en asegurar su implementación. La presente Observación general se ha elaborado con el fin de abordar estas preocupaciones, aumentar en los Estados la visibilidad, la conciencia y la comprensión de la importancia central de los derechos consagrados en el artículo 31 para la vida y el desarrollo de todo niño, e instar a elaborar medidas para asegurar su disfrute efectivo. Los derechos enunciados en el artículo 31 se aplican a toda la diversidad de comunidades y sociedades del mundo y respetan el valor de todas las tradiciones y formas culturales. Todo niño debe poder gozar de esos derechos, independientemente del lugar en que viva o de cuál sea su origen cultural o la situación de sus padres (UNICEF, 2013). Capocasale y Frugoni (2013), establecen que toda educación en derechos humanos debe tener como objetivo visibilizar las prácticas a nivel micro y macro social. Éstas han de ser juzgadas por su capacidad para realizar o, en su defecto, vulnerar dichos derechos. Un abordaje crítico sobre ellas hará posible el despliegue de una actitud de alerta permanente de las distancias entre las leyes, los discursos y las prácticas. La necesidad de la reflexión se extiende tanto a las Instituciones y Organizaciones como a las prácticas docentes. En ese sentido la Escuela Deportiva con sus estudiantes universitarios profundiza esas prácticas (significados, creencias, concepciones, estilos, modelos docentes, intervenciones y sus correlaciones) así como en estilos y prácticas de gestión. Se parte de una concepción de niños y niñas con capacidad de ejercer sus derechos desde temprana edad, si se le garantizan desde el

entorno las oportunidades para ello. En definitiva, la participación infantil “permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten como propios” (Novella, 2014, p.18).

Matriz de Indicadores para la Evaluación de los Proyectos de ApSU [MI_ApSU]

Con el consecuente desarrollo de los espacios de formación integral en tanto dispositivo pedagógico que se enmarca en el modelo de la extensión crítica, se presenta la necesidad de establecer procesos de evaluación de estos, que puedan integrar la formación académica y el impacto en los actores sociales desde el diálogo de saberes, procurando la transformación social.

Para la evaluación del Proyecto Escuela deportiva se aplicó la Matriz de Indicadores para la Evaluación de los Proyectos de ApSU [MI_ApSU] (Santos Pastor et al., 2023). Esta matriz articula la evaluación tanto de los saberes académicos, como el impacto de dicho proyecto en la comunidad. Esto permite que se establezca un proceso de reciprocidad que posibilita una educación que tienda a la justicia social. Pretende ser una herramienta flexible que se adecúe a las diferentes particularidades de los diversos proyectos, teniendo en cuenta que éstos deben surgir de las necesidades identificadas en los diferentes contextos sociales, en particular en las poblaciones más desfavorecidas. Estas experiencias tienen en el centro la formación del estudiantado, por lo que impacta también en la mejora de la enseñanza universitaria, promoviendo aprendizajes en contextos reales a partir de la construcción de necesidades desde la participación activa de todos los actores, tanto universitarios

como no universitarios promoviendo en consecuencia el diálogo y síntesis de saberes. Contribuye entonces también a la orientación de decisiones didácticas a tomar.

Siguiendo a Santos Rego (2011) estos procesos deben garantizar la participación activa de todos los actores participantes con el interés explícito de romper con prácticas tradicionales de enseñanza universitaria fundamentalmente ancladas en lo academicistas, para favorecer procesos de aprendizaje en y con la comunidad en las que todas las personas involucradas aportan y reciben del mismo.

La matriz de indicadores del Proyecto MI_ApSU fue validada a través del método Delphi (Santos Pastor et al., 2024). Se constituye como guía para la elaboración y evaluación de los proyectos de Aprendizaje en servicio (ApSU) y la misma se estructura en dos categorías principales: la categoría de los agentes y la categoría que involucra a las fases del proyecto. Cabe señalar que estas categorías se integran de forma transversal a lo largo de la evaluación. Dentro de la categoría de agentes se incluyen todos los participantes del proyecto tanto universitario como no universitario, en la misma se hace foco en la participación de todos los actores implicados, especialmente al momento de la definición del problema de intervención a abordar. En la construcción del indicador se define como reto social (análisis de las necesidades emergentes a transformar).

En la categoría que involucra a las fases del proyecto, ya sea un proyecto de extensión o de aprendizaje en servicio, tienen en común que es necesario partir de un diagnóstico para la construcción del problema de intervención o reto social, consensuado con la participación de todos los actores involucrados, tanto estudiantes y docentes como los referentes de la comunidad. Debe tener conexión curricular, a la vez de ser sistemático y flexible, que favorezca la

reflexión crítica y promueva procesos de evaluación continua y formativa e integrada. En concreto las fases serían entonces diagnóstico, diseño, intervención, evaluación y reflexión.

A continuación y a modo de síntesis citamos el cuadro de categorías y variables elaborado por Santos Pastor et al. (2024, p. 82).

Tabla 1. Categorías, dimensiones e indicadores de la MI_ApSU (Santos Pastor et al., 2024).

Categorías	Dimensiones	Indicadores
AGENTES	Reto social	Realista, participativo y sistemático
	Entidad	Responsabilidad colaboración y valoración
	Alumnado	Cooperación, pensamiento crítico, comportamiento proactivo resolutivo, empatía
	Profesorado	Iniciativa, autonomía, coordinación y acompañamiento.
FASES	Diagnóstico	Realista, participativo y sistemático
	Diseño	Vinculación curricular, sostenible y programado
	Intervención	Coherente, flexible recíproca y definida
	Evaluación	Alineada, factible, formativa e integrada
	Reflexión	Sistemática, comprometida-crítica, compartida y conectada con necesidades-aprendizajes

Para no perder la singularidad de cada proyecto y su análisis en profundidad del contexto de donde se desarrolla, se deben aplicar instrumentos de recolección de información cualitativos. Se recomienda la realización de entrevistas, grupos de discusión, análisis de los documentos del proyecto y pueden incluirse también observaciones del proceso. En todos los casos la combinación de instrumentos utilizada debe de abarcar a la totalidad de participantes del proyecto (Santos Pastor et al., 2024). Profundizando al respecto:

La matriz es una herramienta para la evaluación de los proyectos de ApSU que, a modo de guía, orienta sus acciones con criterios de calidad (Albó et al., 2020). Lejos de contagiarnos de modas metodológicas, debemos ser conscientes de las exigencias, la responsabilidad y el compromiso que tiene un proyecto social que aspira a la transformación y mejora de la realidad social, a nivel local y global, aunando de forma sinérgica y armónica el desarrollo personal y social, junto con el desarrollo académico y profesional (Roe, 2022, en Santos Pastor et al., 2024, p. 96).

Siendo conscientes de las potencialidades, pero a la vez debilidades que guarda esta herramienta y siempre a modo exploratorio fue que se decidió su utilización en el contexto de la Escuela Deportiva en Malvín Norte.

La evaluación del EFI Escuela Deportiva.

El proyecto de formación integral Escuela Deportiva fue evaluado aplicando la matriz MI_ApSU (Santos Pastor et al., 2023; 2024). Si bien no podemos decir que los proyectos de extensión y sus prácticas integrales como dispositivos pedagógicos son sinónimos de los proyectos de

aprendizaje en servicio, los mismo tiene aspectos constitutivos relevantes muy semejantes: ambos buscan la transformación de la enseñanza a través de proyectos que involucran a la comunidad, persiguiendo la transformación y la justicia social desde una perspectiva crítica que impacta tanto en los docentes y estudiantes como en los agentes comunitarios. Por este motivo consideramos relevante la posibilidad de experimentar el proceso de evaluación a partir de una Matriz orientadora validada científicamente.

METODOLOGÍA

La evaluación se llevó a cabo al final del año lectivo 2023. En esta edición del EFI participaron seis estudiantes de grado de la Licenciatura en Educación Física, cuatro docentes, y un grupo de entre 25 y 30 niños y niñas que participan de la escuela deportiva y sus respectivas familias.

Utilizando la categorías de la matriz ApSU, se organizó la evaluación del EFI en dos etapas. En una primera etapa se revisaron los documentos relativos al proyecto de trabajo y en una segunda etapa se realizó la recogida de información cualitativa surgida de los participantes, dónde se desarrollaron entrevistas en profundidad a los estudiantes de grado involucrados y a los docentes responsables, por otro lado, también se llevaron a cabo dos grupos focales, uno a los niños y niñas que participan de la Escuela Deportiva y el otro a sus referentes adultos que los acompañan. Todo esto fue complementado con observaciones no participantes de las prácticas de enseñanza de los deportes.

RESULTADOS

Los principales resultados obtenidos, desde una lectura tangencial y utilizando las categorías evaluación de la matriz fueron:

- a) En la categoría de los agentes, los indicadores son satisfactorios. El profesorado desarrolla sus funciones con autonomía y coordinación, realizando el trabajo en red. La conexión curricular se observa en vínculo con los contenidos de las asignaturas que intervienen “Deportes Colectivos 1 y 2”, “Planificación, metodología y evaluación”. Se evidencia la vinculación con las redes barriales y su participación en la problematización del deporte y la construcción de sus significados a nivel barrial.
- b) Respecto a la dimensión del alumnado se observa que logran analizar la realidad junto al profesorado y participantes de la Escuela Deportiva, no así con sus familias que no tienen una participación activa en el proyecto, se limita a acompañar a sus hijos e hijas a las actividades propuestas.
- c) La participación e implicación de los actores barriales se reduce a las familias que acompañan las actividades de los niños y niñas. A partir de la iniciativa de los profesores universitarios se organizan actividades que promueven la construcción de conocimiento a partir del diálogo de saberes.

En relación con las dimensiones vinculadas a las fases del proyecto, se observa un diagnóstico situado y sistemático que identifica una necesidad social; se detecta en el discurso de los familiares, niños y niñas la necesidad de contar con espacios donde puedan acceder a la práctica deportiva cuidando la inclusión social. El

diagnóstico se realizó en conjunto con actores barriales y profesorado, aunque en menor medida, con la participación del alumnado. Se realiza mediante encuentros de trabajo y recorridas por el barrio con el fin de realizar un mapeo de las actividades deportivas que se realizan y los posibles espacios deportivos. Así como también dinámicas de resignificación de espacios públicos barriales.

El diseño se presenta planificado detalladamente, estructurado y viable para la intervención barrial, dando respuesta a uno de los objetivos planteados: democratizar el acceso a las prácticas deportivas en el barrio y poder construir los sentidos asignados al deporte por parte de quienes los practican. Se evidencian espacios organizados para el intercambio con los actores comunitarios. La evaluación se proyecta en dos dispositivos diferentes para cada agente interviniente: entrevistas grupales con los niños y niñas y sus familias, y desde la sistematización de la experiencia por parte del alumnado.

En la dimensión de intervención se ejecuta de manera definida y coherente, bien articulada y ofrece flexibilidad en las acciones. Se observan los espacios que habilitan a la reflexión crítica de la experiencia a lo largo de todo el proceso. Los mismos se realizan tanto en los espacios de enseñanza del deporte como en las jornadas especiales que se organizan con las familias con foco en problematizar el deporte como práctica sociocultural y por ende derecho de las infancias.

La sistematización de la experiencia se realiza por parte de los estudiantes como insumo final de evaluación de sus aprendizajes. Dicha sistematización se realiza a lo largo del desarrollo del proyecto y se organiza en los siguientes ejes de trabajo: la detección de la demanda y su proceso de definición del problema para abordar la enseñanza del deporte y sus metodologías integrando las realidades del contexto, la planificación de la enseñanza desde una perspectiva de derechos con especial énfasis

en el desarrollo de la participación y por último las acciones realizadas con los actores comunitarios y sus aprendizajes.

En términos generales se puede concluir que el Proyecto Escuela Deportiva muestra evidencias que indican que el mismo se enmarca en el modelo de extensión crítica, que procura la reflexión permanente y la transformación social mediante el diálogo de saberes académicos y populares, alejándose de los modelos asistencialistas.

En términos de la mejora de la enseñanza de grado, podemos decir que ofrece la oportunidad a los estudiantes, de ser parte de un espacio de aprendizaje contextualizado con problemas sociales concretos vinculados a la democratización y el acceso a las prácticas deportivas desde una perspectiva de derechos que impactan en los procesos de enseñanza del deporte a niños y niñas de barrios (socioeconómicamente) vulnerables. El profesorado asume un rol orientador, y se reconfigura el acto educativo donde los actores sociales se integran como formadores desde el saber popular, transformándose así el modelo tradicional academicista donde el docente es el poseedor del saber académico y lo trasmite a sus estudiantes. Se problematizan entonces las relaciones de poder- saber y se interpelan los conocimientos adquiridos en el aula y dan lugar a la reflexión crítica de los estudiantes de problemas sociales reales.

El EFI Escuela Deportiva es de carácter optativo dentro del plan de estudios de la licenciatura de grado, la mejora de la enseñanza se presenta para un número reducido de estudiantes. Es un desafío pendiente el poder instrumentar el EFI como dispositivo pedagógico integrado en el dictado de las unidades curriculares que lo atraviesan, llegando así a un mayor número de estudiantes universitarios.

CONCLUSIONES

Si bien los procesos de curricularización de la extensión en la Universidad de la República (Uruguay) se vienen desarrollando desde lo que se definió por su Consejo Directivo Central en el período conocido como la segunda reforma Universitaria en el año 2010, aún siguen siendo insuficientes y de muy diversas formas, por lo que es difícil establecer formas de evaluación de estos, tanto desde los aspectos académicos como los referidos a los impactos en los agentes comunitarios.

En la formación de grado del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República, los espacios de formación integral vinculados al deporte (como medio y/o fin) son aún muy incipientes, entre ellos se encuentra el EFI Escuela Deportiva.

La aplicación de la Matriz de Indicadores para la Evaluación de los Proyectos de ApSU [MI_ApSU] al proyecto fue posible, dando cuenta que es un instrumento flexible y orientador de los procesos de evaluación atendiendo a la diversidad de proyectos. Los indicadores son abarcativos de todas las fases del proyecto así como de la participación de los diversos actores potenciando la reflexión de este. La sistematización de la información cualitativa recoge las particularidades y singularidades del contexto.

No podemos dejar de mencionar que si bien la conceptualización de la extensión crítica y del aprendizaje en servicio mantienen epistemológicamente sus diferencias y particularidades que responden a diferentes procesos de vinculación entre la universidad y la sociedad, en tanto dispositivos pedagógicos y modelos de formación ambos apuntan a la mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en contextos situados donde se desarrollan procesos de dialogo de saberes

académicos y populares. Se generan así, no solo mejoras en la enseñanza procurando alejarse del modelo academicista, sino que también se promueven procesos críticos que apuntan a la transformación social.

La aplicación de la matriz MI_ApSU al proyecto de la Escuela Deportiva fue un ensayo, que arrojó elementos significativos para la reflexión del proceso de intervención y del grado de cumplimiento de los objetivos de este, pero que necesariamente debe seguir siendo revisado y contextualizado a la extensión latinoamericana. Cabe señalar que la mayor debilidad encontrada fue la dificultad para valorar el impacto social, ya que se rescata información fragmentada, siendo necesaria una permanencia prolongada del proyecto en territorio para poder evaluarse.

Otro aspecto por mencionar, en sintonía con la extensión crítica, es que la matriz no contempla la categoría de construcción de conocimiento a partir del diálogo de saberes. Este aspecto medular de la extensión crítica marca, sin lugar a duda, una forma de vinculación de la Universidad con la sociedad, característica de la universidad latinoamericana.

Los procesos de vinculación de las Universidades con la sociedad tienen implicaciones políticas, pedagógicas, epistemológicas y éticas, que necesitan revisarse en profundidad.

No obstante, el ejercicio de aplicación de la matriz al proyecto Escuela Deportiva, fue exitoso y pone en tensión procesos de adecuación de esta a la realidad Latinoamericana lo que marca el un punta pie inicial a la (re)creación de una matriz con mayor identidad local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Cano Menoni, A y Flores, M. (2023). Tendencias de la Extensión Universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. En: *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 10(1).
- Capocasale, A.; & Frugoni, Y. (2013) La “Práctica docente” amalgamada por los Derechos Humanos. En: *Educación y derechos humanos: modelos para construir* (pp. 184- 190). Montevideo: Grupo Magrú.
- Carr, W.; & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Rocca.
- Consejo Directivo Central- CDC (2009) *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Resolución del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República del 27 de octubre de 2009, Montevideo: Udelar.
- Freire, P. (1984) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Bogotá: Siglo XXI editores.
- Guedes Bica, E., Tonolli, A., García Ferreira, R., & Viani, M. (2024). La Agroecología y la Extensión Crítica como propuesta política para la resistencia del campesinado. *Masquedós -Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 18.
<https://doi.org/10.58313/masquedodos.2024.v9.n11.311>
- Marcazzó, J. (2023). Reflexiones generales para repensar las prácticas docentes desde la integralidad. *Masquedós - Revista De Extensión Universitaria*, 8(10), 1-6.
<https://doi.org/10.58313/masquedodos.2023.v8.n10.277>
- Novella, A., et al. (2014). *Participación Infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.

ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. París. Recuperado de Disponible en:

<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Peri, A.; Perez López, D; Ruga, M. (2021) El deporte como práctica de transformación social: La experiencia del Proyecto Escuela de Deporte en el Barrio de Malvín Norte. Pp. 2107- 2118. En: AUGM. *Libro del IV Congreso de Extensión Universitaria de AUGM*. Universidades comprometidas con el futuro de América Latina. Chile

Perez López, D. (2020). La enseñanza del deporte en Malvín Norte: un abordaje en cuestiones de forma y fondo. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(270), 94-105. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i270.2130>

Pérez López, D., Peri Hada, A., & Sarni Muñiz, M. (2024). Pertenencia, trascendencia, salvación, formación e integración: Los significados atribuidos al deporte en un barrio de Montevideo, Uruguay. *Movimiento*, 30, e30026. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.135531>

Santos Pastor, M. L.; Arribas- Cubero, H.; Martínez Muñoz, L.; Frutos de Miguel, J.; Garoz Puerta, I. (2024) Herramienta para el seguimiento y la evaluación de la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio universitario. Matriz de indicadores. En Santos Pastor, M. L.; Rivera-García, E. *Guía para las buenas prácticas. Aprendizaje- servicio en Actividad Física y Deporte*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Santos Pastor, M. L.; Martínez Muñoz, L.; Frutos de Miguel, J.; Garoz Puerta, I. (2024); Arribas- Cubero, H (2023) Indicadores de buenas prácticas de aprendizaje-servicio universitario. PROYECTO I+D. REFERENCIA: PID2019-105916RB-I00

Santos Rego, M. A. (2011) Aprendizaje-servicio y sabiduría práctica en el futuro de la universidad. Consideraciones de valor formativo. En: Touriñan, J. M. y Longueira, S Pedagogía y educación, en

- Perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales. Cali: REDIPE.
- Sarni, M. (2021). Educación deportiva en la educación física escolar: Un proceso de resistencia. *Cuadernos Del Claeh*, 40(114), 335–352. <https://doi.org/10.29192/claeh.40.2.20>
- Soares, C. L. (1996). Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Física*, 2, 6-12.
- Spector, H. (2001) La Filosofía de los Derechos Humanos. En: *Revista Isonomía*, Número 15, pp. 7- 53.
- Tavosnanska, P. (compilador). (2009). *Democratización del Deporte, la Educación Física y la Recreación. Aportes a la Integración Regional y a la Cooperación Institucional*. Buenos Aires: Editorial Biotecnológica S.R.L.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016a) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. En *Universidades*, núm. 67, enero-marzo, 2016, pp. 7-24. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016b) Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En *Revista Masquedós*. Nº 1, Año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010) De la extensión a las prácticas integrales. En Rectorado, *La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral* (pp. 25- 32). Montevideo: Edición de la Universidad de la República.
- UNICEF (2013) *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*.
<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/CRCIndex.aspx>
- Velázquez Buendía, R. (2001). El curriculum de Educación Física a debate. *Deporte: ¿presencia o negación curricular?* (págs. 65-106). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Ana Peri Hada, David Pérez López y Mariana Sarni Muniz

Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación.
En J. L. Hernández, *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (págs. 171-196). Madrid: Biblioteca Nue



Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial 4.0