

REDES DE INVESTIGACIÓN  
E INNOVACIÓN EN  
DOCENCIA UNIVERSITARIA

VOLUMEN  
**2020**

XARXES D'INVESTIGACIÓ I  
INNOVACIÓ EN DOCÈNCIA  
UNIVERSITÀRIA

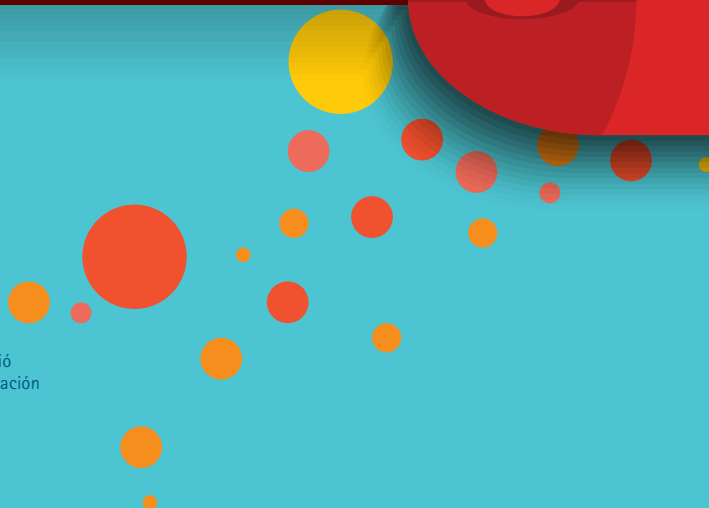
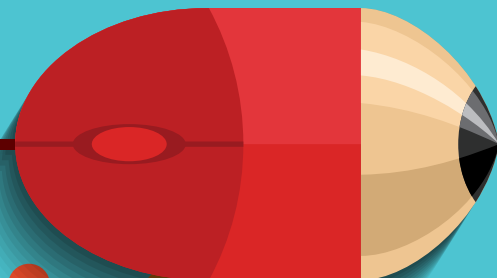
VOLUM 2020

Roig Vila, Rosabel (Coordinación)

Antolí Martínez, Jordi M.

Díez Ros, Rocío

Pellín Buades, Neus (Eds.)



UA

UNIVERSITAT D'ALACANT  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

ICE

Institut de Ciències de l'Educació  
Instituto de Ciencias de la Educación

# Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2020

ROSABEL ROIG-VILA (COORD.),  
JORDI M. ANTOLÍ MARTÍNEZ, ROCÍO DÍEZ ROS & NEUS PELLÍN BUADES  
(Eds.)

*Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2020*

*Edició / Edición: Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades (Eds.)*

*Comité editorial internacional:*

*Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla*

*Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara*

*Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia*

*Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío*

*Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

*Profa. Dra. Mariana Gonzalez Boluda, Universidad de Birmingham*

*Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton*

*Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí*

*Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo*

*Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis*

*Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València*

*Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli*

*Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante*

*Revisora tècnica/ Revisora técnica: Neus Pellín Buades*

*Primera edició: octubre 2020*

*© De l'edició/ De la edición: Rosabel Roig-Vila, Jordi M. Antolí Martínez, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades*

*© Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores*

*© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

*ice@ua.es*

*ISBN: 978-84-09-20703-9*

*Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

*Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

*EDITORIAL: Les opinions i continguts dels textos publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva dels autors. / Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.*

## 31. Reflexiones sobre la formación para enseñar vela mediante el enfoque comprensivo en Educación Superior

Morales-Belando, María T.<sup>1</sup>; Arias-Estero, José L.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Universidad Católica San Antonio de Murcia, mdtmorales@ucam.edu*

<sup>2</sup> *Universidad Católica San Antonio de Murcia, jlae84@hotmail.com*

### RESUMEN

El objetivo del estudio fue examinar las percepciones de una profesora universitaria y su mentor tras un periodo continuado de cinco años de formación y mentorización para la enseñanza de la vela bajo un enfoque comprensivo. Participaron una profesora del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) con 28 años de edad y su mentor, doctor en Ciencias del Deporte con 34 años de edad. El mentor formó a la profesora durante cinco años en la enseñanza de la vela bajo un enfoque comprensivo. A lo largo de todo este proceso la profesora fue mentorizada. Tras la formación y mentorización se realizó una entrevista semiestructurada a la profesora y al mentor sobre sus percepciones acerca de la formación y mentorización en el enfoque. En conclusión, el enfoque comprensivo resultó adecuado para la enseñanza de la vela. Sin embargo, aunque se destacó que el uso del enfoque demanda poseer conocimiento pedagógico y táctico del deporte, la formación y mentorización a lo largo de los cinco años se percibieron como clave para poder enseñar comprensivamente la vela en Educación Superior. En este sentido, la implicación y dedicación de la profesora fueron cruciales. No obstante, se sugirió que el enfoque debería evolucionar hacia una estructura práctica como modelo pedagógico.

**PALABRAS CLAVE:** mentorización, pedagogía del deporte, innovación docente, formación del profesorado, docencia universitaria.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la Educación Física, se propuso el enfoque comprensivo para la enseñanza de los deportes (Bunker y Thorpe, 1982). Dadas las posibilidades del mismo, su uso se ha extendido a la enseñanza de diferentes deportes en los que el componente de toma de decisión es crucial en el rendimiento (Abad, Collado-Mateo, Fernández-Espínola, Castillo, y Giménez, 2020). En este sentido, el profesorado debe ser formado específicamente para implementarlo (Harvey, Cushion, y Massa-González, 2010). Además, se hace necesaria la mentorización por parte de expertos para que el profesorado adquiera la confianza necesaria que permita utilizar el enfoque en su práctica diaria (Wang y Ha, 2012b). Sin embargo, son escasas las experiencias existentes que aúnen formación y mentorización, mostrando programas con una duración reducida.

El enfoque comprensivo nació en Educación Física como alternativa a una forma de enseñanza tradicional de los juegos deportivos focalizada en la técnica (Bunker y Thorpe, 1982). Este enfoque basa su enseñanza de los juegos deportivos en que el alumnado comprenda qué acción realizar y por qué antes de cómo ejecutarla, siendo el protagonista del aprendizaje. De modo que con este enfoque la participación del alumnado no se basa en repetir lo que el docente propone, sino en buscar la solución de cada tarea de forma autónoma. En este sentido, en la primera parte de la sesión el alumnado participa en una forma de juego modificada a partir de un contenido táctico. Posteriormente, ellos deben reflexionar y entender qué han hecho, qué deberían haber hecho y por qué. Una vez que se ha comprendido la importancia del juego, se enseña la técnica, contextualizada en el contenido táctico específico de la sesión. Finalmente, el alumnado integra los aprendizajes tácticos y técnicos en un juego modificado similar al realizado en la primera parte de la sesión (Mandigo y Holt, 2000).

Los efectos positivos de este enfoque de enseñanza en Educación Física se han vinculado a mejoras en la capacidad de comprensión, conocimiento de juego, implicación, autonomía, actividad física y motivación hacia el deporte (Abad et al., 2020; Miller, 2015). Es por esto que su uso se ha extendido a la enseñanza de diferentes deportes en los que el componente de toma de decisión es crucial en el rendimiento (Kinnerk, Harvey, MacDonncha, y Lyons, 2018). En este sentido, recientemente, Morales-Belando y Arias-Estero (2017a, b, 2020) propusieron la adaptación del enfoque al deporte de la vela. Según estos autores, el enfoque posibilitó mejoras en la toma de decisiones, ejecución técnica, rendimiento, implicación, conocimiento y disfrute de los aprendices. En estos trabajos se puso de manifiesto la relevancia de la formación realizada con el docente para emplear el enfoque con éxito (Morales-Belando y Arias-Estero, 2017a, b).

Para llevar a cabo la enseñanza mediante este enfoque, el docente debe conocer las características del mismo y saber cómo aplicarlo a cada contexto de aprendizaje (Díaz-Cueto, Álvarez-Hernández, y Castejón, 2010). En general, los estudios al respecto se han planteado desde una doble vía. Por un lado, aquellos que se han centrado en la formación puntual del profesorado (Aspasia, Chrysoula, Panagiotis, y Georgios, 2017; Dudley y Baxter, 2014; Harvey, Cushion, y Sammon, 2015; Díaz-Cueto et al., 2010; Robinson y Foran, 2011; Vollmer y Curtner-Smith, 2016; Wang y Ha, 2009, 2012a). Por

otro lado, los que han propuesto y desarrollado planes de mentorización tras la formación (Wang y Ha, 2012b, 2013). Sin embargo, el número de propuestas ha sido limitada (García-López, Gutiérrez, Sánchez-Mora, y Harvey, 2019). Dicha limitación ha sido mayor en cuanto a la mentorización.

Con respecto a los programas de formación, la mayoría de los estudios se realizaron con estudiantes universitarios, frente a dos llevados a cabo con profesorado en servicio (Aspasia et al., 2017; Díaz-Cueto et al., 2010). En general, se encontraron reflexiones positivas que muestran una predisposición de la aplicación futura de este enfoque por parte del profesorado (Dudley y Baxter, 2014; Robinson y Foran, 2011; Wang y Ha, 2009, 2012a). Sin embargo, el profesorado también demandó un mayor tiempo de formación para aprender el enfoque en profundidad ya que los trabajos mostraron periodos cortos de tiempo (Aspasia et al., 2017; Dudley y Baxter, 2014; Robinson y Foran, 2011; Wang y Ha, 2009, 2012a). En este sentido, como propuesta de futuro, se ha planteado la necesidad de una formación continuada en el tiempo a la vez que se enseña con el enfoque (Aspasia et al., 2017; Dudley y Baxter, 2014).

En relación con la mentorización, Wang y Ha (2012b, 2013) implementaron sendos planes con 10 estudiantes universitarios de los 20 previamente formados en los estudios de Wang y Ha (2009, 2012a). Los programas tuvieron una duración de cuatro meses en los que los estudiantes resaltaron la labor del mentor para que ellos aprendieran a usar el enfoque (Wang y Ha, 2012b). No obstante, ellos volvieron a incidir en la necesidad de una mentorización más continuada en el tiempo (Wang y Ha, 2013). De modo que los programas de mentorización se plantean como positivos para emplear el enfoque correctamente en toda su extensión.

En resumen, la formación específica en el enfoque resulta necesaria para entenderlo y poder utilizarlo (Harvey et al., 2015; Vollmer y Curtner-Smith, 2016). Además, si se quiere usar con confianza y éxito, la mentorización parece crucial (Wang y Ha, 2012b, 2013). A pesar de ello, no se ha investigado sobre los efectos de una formación y mentorización para su enseñanza de forma longitudinal y a través de programas específicos en deportes no convencionales. El objetivo del presente estudio fue examinar las percepciones de una profesora universitaria y su mentor tras un periodo continuado de cinco años de formación y mentorización para la enseñanza de la vela bajo un enfoque comprensivo.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Los participantes fueron una profesora del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) con 28 años de edad y una experiencia de ocho años enseñando vela. El mentor era doctor en Ciencias del Deporte y profesor en CAFD con 34 años de edad y 11 años de experiencia enseñando con el enfoque.

El estudio se llevó a cabo en una universidad española de titularidad privada y católica que tenía como máxima posibilitar la formación integral del alumnado. En concreto, la intervención se realizó para enseñar la asignatura de vela en el grado en CAFD.

Los participantes dieron por escrito su consentimiento para participar en el estudio. El Comité de Ética de la Universidad aprobó el estudio. Este estudio fue desarrollado siguiendo el acuerdo de la Declaración del Helsinki.

## **2.2. Instrumentos**

Las percepciones de la profesora y su mentor se recopilaron a través de una entrevista semiestructurada dirigida a cada uno de los participantes al finalizar el periodo de cinco años. Las preguntas versaron sobre los problemas a la hora de implementar el enfoque, aspectos positivos y negativos, motivaciones para llevarlo a cabo, confianza en su implementación, opinión de la formación y aspectos a mejorar. Se utilizó una grabadora para recoger las transcripciones de cada participante.

## **2.3. Procedimiento**

La profesora fue formada durante cinco años por su mentor. El procedimiento de formación siguió las fases propuestas por Morales-Belando y Arias-Estero (2017c). El primer año se dedicó a la formación pedagógica y didáctica. En primer lugar, la profesora realizó una lectura comprensiva de todos los trabajos teóricos y empíricos publicados sobre el enfoque desde 1982. Tras la lectura, la profesora y el mentor discutieron sobre la interpretación que hacían del enfoque comprensivo, qué aspectos estaban estudiando las investigaciones, los hallazgos obtenidos en los diferentes estudios y la información relevante que aportaba cada uno de ellos. En segundo lugar, se explicaron las características pedagógicas del enfoque para comprender cómo aplicarlo. Estas fueron: especificación de contenidos y objetivos por sesión, uso de preguntas, juegos modificados, tareas en forma de retos, estructura de sesión, alineamiento entre los aspectos previos en base a los principios tácticos y procedimientos de validación de las sesiones. En tercer lugar, se definieron los comportamientos esperados por parte de la profesora y el alumnado mediante el uso de ejemplos específicos. En el segundo año, se diseñó una unidad de intervención para la enseñanza de la vela en el nivel de iniciación (Morales-Belando y Arias-Estero, 2017a). Para ello, de forma conjunta entre la profesora y el mentor planificaron 11 sesiones. A lo largo de dos meses la profesora llevó a la práctica la intervención. Sobre la filmación de estas sesiones la profesora y el mentor establecieron un diálogo en el tiempo para revisar la actuación de la primera. Durante el tercer y cuarto año se repitió el mismo procedimiento que en el segundo año, pero adaptando las sesiones a un contexto con un nivel de conocimiento de la vela medio y avanzado, respectivamente (Morales-Belando y Arias-Estero, 2017b). Para ello, las sesiones fueron revisadas, modificadas y perfeccionadas atendiendo a las experiencias vividas, sus reflexiones y la actualización de la literatura. En el quinto año, se reflexionó sobre la adecuación de la enseñanza mediante el enfoque comprensivo en vela a partir de las experiencias de los años anteriores. Para ello,

tanto la profesora como el mentor verificaron mediante una lista de comprobación el cumplimiento de las fases del enfoque durante la formación (Morales-Belando y Arias-Estero, 2017c). Asimismo, se compararon las unidades de vela, previamente diseñadas e implementadas, analizando los aspectos que se podían perfeccionar en intervenciones futuras. Por último, se describieron las ventajas, limitaciones y dificultades observadas durante la formación, se pusieron en común las propuestas de mejora y se diseñó una adaptación práctica del enfoque para la enseñanza adecuada de la vela (Morales-Belando y Arias-Estero, 2020).

A lo largo de todo este proceso de formación la profesora fue mentorizada. Esta mentorización se caracterizó por la realización de un seguimiento continuo durante los cinco años, así como por la asistencia del mentor en todas las cuestiones relacionadas con la labor docente de la profesora. Además, dicha mentorización se concretó en cuatro estrategias. En primer lugar, se celebraron reuniones bianuales para abordar posibles mejoras a la hora de enseñar vela con el enfoque. En segundo lugar, todos los años se realizó una actualización y puesta en común de los hallazgos encontrados en relación con el enfoque. En tercer lugar, después de cada sesión de intervención, la profesora y el mentor se pusieron en contacto mediante videollamada para resolver dudas concretas y comentar aspectos específicos. Por último, durante el transcurso de las intervenciones (una vez a la semana), se realizó una puesta en común entre la profesora y el mentor acerca de los beneficios, dificultades, aspectos a mejorar y vivencias destacadas por parte de la profesora.

Al finalizar el quinto año, la profesora y el mentor fueron entrevistados. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de dos horas cada una. Para el análisis de las entrevistas se siguió la propuesta de Braun y Clarke (2006). Los dos autores realizaron el siguiente proceso de forma individual. Se transcribieron las entrevistas de cada participante. Se leyeron las transcripciones para obtener una visión general. Se escribieron notas durante el proceso de codificación destacando los temas recurrentes que emergieron de la entrevista. Finalmente, tras un diálogo reflexivo con un investigador externo, se discutieron los temas más destacados y se llegó a un consenso.

### **3. RESULTADOS**

Fueron cuatro los temas destacados tanto por la profesora como por el mentor (Figura 1). Primero, la profesora resaltó que la mentorización fue muy positiva para diseñar las sesiones, comprender los elementos clave del enfoque y enseñar con el enfoque (Figura 1, comentario 1). Además, la profesora hizo hincapié en la importancia de tener un guía con el que consultar todas las dudas y cuestiones que se necesitaban aclarar (Figura 1, comentario 2). Por otro lado, ambos propusieron efectuar reuniones entre expertos en vela y en el enfoque comprensivo para adaptar mejor el enfoque al deporte (Figura 1, comentarios 3 y 4).



Figura 1. Percepciones de la profesora y el mentor

<b>Percepciones de los participantes</b>	
<b>Utilidad de la mentorización continuada</b>	<p>Profesora: 1. “Si yo hubiese tenido que coger un artículo y después de leerlo llevarlo a la práctica, no habría sido capaz de hacer esa progresión ni esa concordancia entre los contenidos y llevarlo a cabo en la práctica habría sido muy difícil porque en los artículos no te explican cada caso específico. Tras una formación a lo largo del tiempo, lluvia de ideas y puesta en común es cuando aplicas lo que indican los manuscritos a la realidad”. 2. “Los profesores necesitan supervisión porque les van a surgir muchas dudas y tendrán problemas que ocurren al llevarlo a la práctica, entonces necesitan a algún formador/mentor que esté ahí para dar solución a y guiar en el proceso”. 3. “Por ejemplo, se podrían crear reuniones entre expertos en vela y profesores expertos en el enfoque para poner en común sus conocimientos y ver cómo se podría aplicar el modelo a cada contexto”.</p> <p>Mentor: 4. “Me gustaría compartir las experiencias con otros docentes que sí que emplean el enfoque para mejorar y coger ideas”.</p>
<b>Beneficios sobre el alumnado</b>	<p>Profesora: 5. “Tras utilizar el enfoque se va a producir un aprendizaje en el alumnado como aprendiz autónomo, va a poder tener un aprendizaje también significativo y mayores beneficios psicológicos, ves que ellos se sienten competentes y son capaces de practicar el deporte porque ya lo saben ya han aprendido y han aumentado su rendimiento. Con este enfoque los alumnos son más activos en el propio proceso de aprendizaje”.</p> <p>Mentor: 6. “En este enfoque se toman decisiones con autonomía, esa es la principal ventaja. Está bien pensado para enseñar la toma de decisiones en el deporte al integrarla con la ejecución técnica. Es decir, la comprensión que permite tener sobre el deporte, para mí es buenisima porque atiende a que el rendimiento en el deporte es una combinación entre la toma de decisión y ejecución técnica no de forma separada sino de forma combinada y dando prioridad a la toma de decisión. Como consecuencia, creo que es un modelo útil para la educación de personas porque aporta sentido a la educación frente a una Educación Física en la que el alumno parece que no aprende nada ni los profesores tienen previsto que los alumnos aprendan, este enfoque aporta una propuesta para permitir al alumno que sea autónomo, lo cual es importante para su desarrollo como persona. Puesto que para mí el fin último de la educación es favorecer la autonomía de la persona”.</p>
<b>Necesidad de requisitos para implementar el enfoque</b>	<p>Profesora: 7. “Si el profesor está comenzando su proceso y todavía no tiene experiencia, le cuesta llevar a cabo la organización de los jugadores, sesiones, cómo hacer las preguntas y como adaptarlas en función al contexto que tenga. Conforme vas utilizando el enfoque vas cogiendo experiencia de qué preguntas hacer y cómo adaptarlas. Es decir, se requieren más recursos prácticos para enseñar con este enfoque”. 8. “Debes tener experiencia organizativa de base, dominar conceptos pedagógicos básicos y tener conocimiento del deporte. Resulta difícil adaptar el enfoque a cada uno de los deportes ya que tienes que saber cuál es la táctica y adaptar la técnica la táctica”. 9. “Lo primero que tienes que hacer es planificar las sesiones en base al nivel de los alumnos, teniendo en cuenta el conocimiento que ellos tienen y los contenidos que se quieren aprender. A partir de ahí cada sesión tiene unas fases para aprender los aspectos tácticos del deporte”.</p> <p>Mentor: 10. “No sería capaz de utilizarlo para enseñar vela porque no tengo experiencia en la práctica de ese deporte, necesitaría la parte de experimentar para sentirme con la confianza de aplicar el enfoque”. 11. “El principal problema es tener conocimientos sobre el deporte. Además, hay muchas conductas que no están acotadas a la hora de implementar el enfoque, por ejemplo, tipos de feedback que el profesor puede dar durante la práctica, si se puede poner ejemplos o no, el implemento de estrategias motivacionales, etc. Un docente no utiliza un enfoque de enseñanza y ya está, hay muchas más variables que influyen, entonces faltaría por estudiar y por trabajar mucho más a la hora de la enseñanza de los aspectos pedagógicos prácticos que se dan por asumidos o se dejan de lado”. 12. “El enfoque permite la formación, es un enfoque útil para formarse como persona, demanda del profesor que se esfuerce por identificar contenidos a enseñar, te hace trabajar, pero tienes que trabajar bien y con un sentido útil y práctico”.</p>
<b>Problemas y propuestas de mejora</b>	<p>Profesora: 13. “Además de enseñar el enfoque hay otros aspectos estructurales que influyen en la enseñanza y el enfoque no los incluye y debería de tenerlos en cuenta también. A la hora de implementar el enfoque es complejo, no te muestra qué pasos tienes que seguir, hemos tenido que identificar qué hacer en cada paso para hacer una guía y poder mostrar a los profesores qué tienen que hacer, cómo y en qué momento. En este sentido, hemos tenido que adaptarlo no como un enfoque general sino como un modelo que te muestre la guía de lo que tienes que ir haciendo en cada una de las sesiones”. 14. “El aprendizaje de los alumnos está cambiando, ahora son más tecnológicos, a lo mejor este modelo ya no es tan innovador como se creía desde un inicio y hay que intentar añadir herramientas como aplicaciones móviles u otras nuevas tecnologías que puedan ayudar al aprendizaje”.</p> <p>Mentor: 15. “El enfoque no tiene una estructura a nivel práctico, no hay una estructura clara, es una propuesta de ideas y como tal, deja mucha libertad al profesor. No le puedes decir a alguien cómo enseñar con este enfoque, si lo comparo con otros modelos de enseñanza están mucho más claros cuáles son los roles, las fases, etc.”</p>

Segundo, con respecto a los beneficios que el enfoque produce en el alumnado a nivel de autonomía y comprensión del deporte, tanto la profesora como el mentor coincidieron en el papel activo que juega el alumnado (Figura 1, comentarios 5 y 6). El mentor incidió sobre que estaba demostrado que el enfoque posibilitaba el aprendizaje significativo en relación con la resolución de problemas. Como consecuencia, consideraba dicho aprendizaje muy útil para la vida (Figura 1, comentario 6).

Tercero, de sus percepciones emergieron dos requisitos imprescindibles para enseñar con el enfoque. En primer lugar, ambos enfatizaron la necesidad de dedicar un periodo de prácticas con el enfoque para adquirir experiencia y aprender a implementarlo con mayor confianza (Figura 1, comentarios 7 y 10). En segundo lugar, coincidieron en la importancia de disponer, tanto de conocimiento pedagógico, como conocimiento específico de la táctica y técnica del deporte (Figura 1, comentarios 8 y 11). Concretamente, la profesora reconoció como clave la determinación de los objetivos de aprendizaje, así como su esfuerzo y tiempo para el diseño de las sesiones (Figura 1, comentario 9). Por su parte, el mentor resaltó el esfuerzo y la implicación de la profesora a lo largo de todo el proceso para aplicar el enfoque en consecuencia con las características esenciales del mismo (Figura 1, comentario 12).

Cuarto, la profesora destacó haber encontrado problemas a la hora de llevar a cabo el enfoque. Al respecto, el mentor reconoció dichos problemas. Ambos coincidieron en que la ausencia de una estructura de sesión tipo dificultaba la aplicación del enfoque (Figura 1, comentarios 13 y 15). No obstante, la profesora enfatizó que pese a que este enfoque se presenta como innovador, no ha sufrido cambios desde su propuesta en 1982 por Bunker y Thorpe. Es por esto que la profesora destacó que sería positivo que el enfoque evolucionase hacia la implementación de las tecnologías de la información y comunicación (Figura 1, comentario 14).

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El objetivo del presente estudio fue examinar las percepciones de una profesora universitaria y su mentor tras un periodo continuado de cinco años de formación para la enseñanza de la vela bajo un enfoque comprensivo. Tanto la profesora como el mentor coincidieron en resaltar los beneficios de la formación y la mentorización. No obstante, le otorgaron un mayor peso a la mentorización porque permitió un seguimiento y acompañamiento a lo largo del tiempo. En este sentido, la mentorización no ha sido una estrategia habitualmente empleada tras la formación en el enfoque (Aspasia et al., 2017; Dudley y Baxter, 2014; Harvey et al., 2015; Díaz-Cueto et al., 2010; Robinson y Foran, 2011; Vollmer y Curtner-Smith, 2016; Wang y Ha, 2009, 2012a). Por el contrario, cuando el profesorado tiene la asistencia de un mentor se observa una mejor comprensión y confianza para usar el enfoque (Wang y Ha, 2012b, 2013), como ocurrió en el presente trabajo. El hecho de que tanto la profesora como el mentor destacaran la utilidad de la mentorización podría estar motivado por tratarse de un proceso continuado en el tiempo. Al respecto, el profesorado en formación solicita una formación prolongada en el tiempo junto con el apoyo de un experto en el enfoque (Aspasia et al., 2017; Wang

y Ha, 2013). No obstante, la diferencia entre el presente trabajo y los anteriores radica en que en este, además, se adaptó el enfoque para la enseñanza de un deporte no convencional. Es por esto que el proceso de seguimiento a lo largo del tiempo se reconoció como un apoyo muy imprescindible para poder enseñar el deporte de la vela bajo un enfoque comprensivo (Morales-Belando y Arias-Estero, 2017a, b).

En relación con los beneficios que genera este enfoque, tanto la profesora como el mentor resaltaron las posibilidades para aumentar la autonomía y comprensión del deporte, en este caso la vela. Estos resultados van en la línea de los reportados por el profesorado en formación de otros estudios (Aspasia et al., 2017; Robinson y Foran, 2011; Wang y Ha, 2009). Cuando el profesorado percibe que el enfoque posibilita mejoras, ellos se muestran interesados en emplearlo en el futuro a pesar de las dificultades que reconocen (Díaz-Cueto et al., 2010; Wang y Ha, 2009). En este sentido, Wang y Ha (2009) encontraron que el profesorado estaba interesado en usar el enfoque en adelante debido a la implicación y comprensión que perciben en los aprendices. Igualmente, Díaz-Cueto et al. (2010) reportaron que los sentimientos de satisfacción con el enfoque del profesorado incrementaron a la vez que observaban la mejora de su alumnado. En la misma línea, la profesora de este estudio hizo hincapié en que al haber experimentado cómo mejoró su estudiantado tras la enseñanza de la vela con el enfoque, ella no escatimó esfuerzos para mejorar su formación a pesar de las dificultades evidenciadas. Por su parte, el mentor ratificó la percepción de la profesora. De modo que, a pesar de los beneficios que genera este enfoque sobre el alumnado, el uso del enfoque comprensivo demanda tiempo y esfuerzo por parte del profesorado (Kinnerk et al., 2018).

Con respecto a las mencionadas dificultades, la profesora y el mentor señalaron la necesidad de que el profesorado posea conocimiento pedagógico y conocimiento táctico sobre el deporte a enseñar para emplear el enfoque. Diferentes estudios han puesto de manifiesto que para poder enseñar con el enfoque comprensivo es importante tener conocimientos sobre cómo enseñar y sobre cuáles son los aspectos tácticos clave del deporte (Dudley y Baxter, 2014; Vollmer y Curtner-Smith, 2016; Wang y Ha, 2012a). No obstante, la adquisición de estos conocimientos no es una cuestión baladí porque están ligados a la forma de entender la educación, el deporte y a sus experiencias previas al respecto. Es por ello que el cambio de enfoque implica no solo que el profesorado se enfrente a dilemas pedagógicos y conceptuales, sino también a culturales y políticos, lo que obstaculiza su empleo (Harvey et al., 2015). Por consiguiente, no es extraño que tras la formación puntual del profesorado, ellos manifiesten la dificultad de transferir dichos conocimientos para poder enseñar con el enfoque (Aspasia et al., 2017). En este sentido, al igual que en el presente trabajo, los participantes del estudio de Wang y Ha (2012a), destacaron el apoyo y refuerzo del mentor para adquirir tanto conocimiento pedagógico como del deporte.

En relación con el conocimiento y cambio de actitud que demanda enseñar con el enfoque comprensivo, son varias las voces que reclaman la necesidad de dotarlo de estructura práctica como modelo pedagógico para favorecer su uso (García-López et al., 2019; Kirk, 2017; Miller, 2015). Igualmente, el principal problema destacado por la profesora y el mentor sobre el uso de este enfoque

fue la falta de una estructura fija de sesión que permitiese tener una guía clara para llevar a cabo las sesiones. Es por ello que la profesora insistió en que esta sería una propuesta de mejora esencial a realizar en el enfoque. En este sentido, el mentor aludió a otros modelos pedagógicos mucho más extendidos para la enseñanza del deporte debido a la clarividencia de su estructura. En relación, con la anterior, la profesora sugirió la posibilidad de aplicar las nuevas tecnologías al enfoque como aspecto innovador y adaptación a los requerimientos de la sociedad. De modo que la enseñanza con el enfoque debería apoyarse en las nuevas tecnologías para lograr una mayor motivación e implicación por parte del profesorado (Calderón, Meroño, y MacPhail, 2020).

En conclusión, bajo la percepción de la profesora y el mentor, el enfoque comprensivo resultó adecuado para la enseñanza de la vela. Esto fue debido, fundamentalmente, a que la profesora percibió la mejora de los aprendices en cuanto a autonomía y comprensión del deporte. Sin embargo, aunque ambos destacaron que el uso del enfoque demanda poseer conocimiento pedagógico y táctico del deporte, la formación y mentorización a lo largo de los cinco años se percibieron como clave para poder enseñar comprensivamente la vela en Educación Superior. En este sentido, la implicación y dedicación de la profesora fueron cruciales. No obstante, se sugirió que el enfoque debería evolucionar hacia una estructura práctica como modelo pedagógico.

## 5. REFERENCIAS

- Abad, M. T., Collado-Mateo, D., Fernández-Espínola, C., Castillo, E., & Giménez, F. J. (2020). Effects of teaching games on decision making and skill execution: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*, 505. doi:10.3390/ijerph17020505
- Aspasia, D., Chrysoula, N., Panagiotis, S., & Georgios, L. (2017). Physical education teachers' action research on teaching games for understanding. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *8*, 105-111. doi:10.5901/mjss.2017.v8n2p105
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, *18*, 5-8.
- Calderón, A., Meroño, L., & MacPhail, A. (2020). A student-centred digital technology approach: The relationship between intrinsic motivation, learning climate and academic achievement of physical education pre-service teachers. *European Physical Education Review*, *26*, 241-262. doi:10.1177/1356336X19850852
- Díaz-Cueto, M., Álvarez-Hernández, J. L., & Castejón, F. J. (2010). Teaching games for understanding to in-service physical education teachers: Rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, *29*, 378-398. doi:10.1123/

- Dudley, D., & Baxter, D. (2013). Metacognitive analysis of pre-service teacher conception of teaching games for understanding (tgfu) using blogs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41, 186-196. doi:10.1080/1359866X.2013.777028
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D., & Harvey, S. (2019). Teachers' use of teaching games for understanding in central Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24, 463-477. doi:10.1080/17408989.2019.1628931
- Harvey, S., Cushion, C., & Sammon, P. (2015). Dilemmas faced by pre-service teachers when learning about and implementing a game-centred approach. *European Physical Education Review*, 21, 238-256. doi:10.1177/1356336X14560773
- Harvey, C., Cushion, C., & Massa-González, A. (2010). Learning a new method: Teaching games for understanding in the coaches' eyes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 361-382. doi:10.1080/17408980903535818
- Kinnerk, P., Harvey, S., MacDonncha, C., & Lyons, M. (2018). A review of the game-based approaches to coaching literature in competitive team sport settings. *Quest*, 70, 401-418. doi:10.1080/00336297.2018.1439390
- Kirk, D. (2017). Teaching games in physical education: Towards a pedagogical model. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 17, 17-26. doi:10.5628/rpcd.17.S1A.17
- Mandigo, J., & Holt, N. (2000). Putting theory into practice: How cognitive evaluation theory can help us better understand how to motivate children in physical activity environments. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71, 44-49. doi:10.1080/07303084.2000.10605984
- Miller, A. (2015). Games centered approaches in teaching children & adolescents: Systematic review of associated student outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 36-58. doi:10.1123/jtpe.2013-0155
- Morales-Belando, M. T., & Arias-Estero, J. L. (2017a). Effect of teaching races for understanding in youth sailing on performance, knowledge, and adherence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88, 513-523. doi:10.1080/02701367.2017.1376032
- Morales-Belando, M. T., & Arias-Estero, J. L. (2017b). Influence of teaching games for understanding on game performance, knowledge, and variables related to adherence in youth sailing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 209-219. doi:10.1123/jtpe.2016-0024
- Morales-Belando, M. T., & Arias-Estero, J. L. (2017c). Propuesta de formación del profesorado en el enfoque teaching games for understanding. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 419, 99-107.

- Morales-Belando, M. T., & Arias-Estero, J. L. (2020). Adaptación práctica del enfoque teaching games for understanding para la enseñanza de la vela en iniciación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 890-893.
- Robinson, D., & Foran, A. (2011). Pre-service physical education teachers' implementation of TGfU tennis assessing elementary students' game play using the GPAI. *Phenex Journal/Revue Phéneps*, 3, 1-19.
- Vollmer, C. E., & Curtner-Smith, M. D. (2016). Influence of acculturation and professional socialization on preservice teachers' interpretation and implementation of the teaching games for understanding model. *The Physical Educator*, 73, 74-96. doi:10.18666/TPE-2016-V73-I1-5562
- Wang, C., & Ha, A. (2009). Pre-service teachers' perception of Teaching Games for Understanding: A Hong Kong perspective. *European Physical Education Review*, 15, 407-429. doi:10.1177/1356336x09364724
- Wang, L., & Ha, A. S. (2012a). Factors influencing pre-service teachers' perception of teaching games for understanding: A constructivist perspective. *Sport, Education and Society*, 17, 261-280. doi:10.1080/13573322.2011.607954
- Wang, L., & Ha, A. (2012b). Mentoring in TGfU teaching. *European Physical Education Review*, 18, 47-61. doi:10.1177/1356336x11430654
- Wang, L., & Ha, A. S. (2013). Three groups of teachers' views, learning experiences, and understandings of teaching games for understanding. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18, 336-350. doi:10.1080/17408989.2012.666789