

La enseñanza para la comprensión en la formación superior: Estudio de caso en la Licenciatura en Educación Física.

Nataly Bassini - Instituto Superior de Educación Física – Universidad de la República Oriental del

Uruguay

Natalybassini@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo remite a la implementación de un dispositivo pedagógico-didáctico: el modelo de Enseñanza para la Comprensión en el espacio de la Unidad Curricular “Teoría y Práctica del Deporte” de la Licenciatura en Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física. El mismo surge ante las demandas y la necesidad de replantear el rol docente, su práctica y su formación. Atendiendo a esta problemática particular es que se pretende promover a los estudiantes un acercamiento más profundo hacia la esencia de la disciplina. Es una investigación de enfoque descriptivo, con un diseño mixto de investigación-acción. Se diseñaron los elementos que componen el marco teórico de la Enseñanza para la Comprensión para el abordaje de los contenidos que aborda la Unidad Curricular. Siendo ésta una experiencia innovadora en la enseñanza desde el ámbito de la Educación Física, es que se destaca su potencialidad para promover marcos de pensamiento y llevar a la práctica las reflexiones sobre la teoría. Aparecen entonces los dispositivos empleados en esta investigación como una herramienta favorable que permite enriquecer la formación de los futuros profesionales.

Palabras claves: Formación superior. Enseñanza. Deporte.

Introducción

Si se desea desarrollar nuevas competencias profesionales y personales, se debe innovar en la forma de pensar, actuar y enseñar. En la actualidad se desafía la escuela en una doble dimensión, en su organización como estructura y en su funcionamiento; se torna fundamental un nuevo escenario diverso, equitativo y a la vez de calidad. El hecho educativo es dinámico, cambiante, y no admite comportamientos estándar ni estilos de

docentes prefijados. El docente en general y el docente universitario en particular se encuentra muchas veces sobrepasado por una multitud de tareas y características inherentes a su profesión. Parecería utópico pensar que además de cumplir con todas ellas, dispondrá de tiempo y esfuerzo para dedicarse a reflexionar acerca de cómo favorecer la motivación y los aprendizajes de sus alumnos con nuevas estrategias de enseñanza. (Vallet-Bellmunt, 2017, p. 291) Sin embargo, las experiencias y los resultados que surgen en investigaciones en el campo de la educación vienen demostrando que no podemos seguir pensando la tarea de enseñar con los mismos recursos metodológicos que hace veinte años. El punto de partida de este estudio es pensar la investigación educativa como una herramienta que tiene por objetivo comprender y mejorar las prácticas concretas.

La legitimidad que adquiere el deporte como objeto de enseñanza en instituciones educativas, especialmente en la “educación formal” (Aisenstein, A., Ganz, N., & Perczyx J., 2002; Sarni y Pastorino, 2010; Bracht, 2000; Ron y Fridman, 2015, Rozengardt, 2011; entre otros) y su significación en tanto “tradición pública” (Gómez, R., 2009) se encuentra cada vez más firme; como fenómeno social y cultural históricamente construido está estudiado por numerosos autores desde diferentes perspectivas sociológicas; incluso aquellos que lo plantean como una de las “mercancías massmediáticas” (Alabarces, 2000, p. 17) más importantes de nuestra época haciendo referencia a toda la esfera económica que circula en torno al deporte (contratos, estética, indumentaria, complementos, medios de comunicación, etc.). Tal como plantea Ron O. (2009) se entiende que el deporte es un concepto, un producto reciente y complejo; ni bueno ni malo en sí mismo, es un concepto construido socialmente que se ha convertido en uno de los fenómenos sociales más importantes del mundo moderno.

En base a esta argumentación es que se diseñó un plan de investigación-acción que supone pensar la enseñanza del deporte desde el marco teórico de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) en la educación superior; se recogieron datos a fin de estudiar y comprender el efecto del proceso de enseñanza sobre el resultado de los estudiantes desde una doble dimensión: los resultados objetivos a través de las evaluaciones de rendimiento académico del alumno en cada actividad considerada, y los resultados subjetivos a través de las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de su experiencia y sus logros alcanzados.

Por lo tanto, se proponen los siguientes *objetivos*:

- Objetivo general: Categorizar cuáles son las percepciones de los estudiantes frente a los componentes del modelo de EpC desde la experiencia de la Unidad Curricular Teoría y Práctica del Deporte, diseñada desde dicho marco.
- Objetivos específicos: 1) Indagar en las relaciones que se establecen entre dichas percepciones y las variables objetivas como la formación previa, situación laboral y compromiso estudiantil. 2) Identificar posibles tendencias entre las percepciones de aprendizaje de los estudiantes y la variable objetiva del rendimiento académico.

Simultáneamente, a partir de estos datos surgen las siguientes *hipótesis*:

- Hipótesis 1: La EpC es una estrategia metodológica que se percibe por lo estudiantes como positiva para la enseñanza del deporte en la educación superior
- Hipótesis 2: Factores como la formación previa, la situación laboral y el compromiso estudiantil inciden en la percepción subjetiva del aprendizaje.

La finalidad de la investigación responde a un diseño metodológico de investigación-acción de modelo mixto, por los objetivos que se persiguen presenta un enfoque descriptivo. La estrategia de diseño se encuadra en un estudio de caso intrínseco (Stake, 2007), el objeto seleccionado fue el curso realizado en 2018 de la unidad curricular Teoría y Práctica del Deporte¹ en el escenario de la carrera de grado de Licenciatura en Educación Física², en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF)³, sede del Centro Universitario Regional del Este (CURE)⁴.

¹ Unidad curricular correspondiente al segundo semestre de la Licenciatura con una matrícula de 250 estudiantes.

² La carrera tiene una duración de cuatro años, desarrollados en ocho semestres. El mínimo de créditos para el egreso es de 360 créditos.

³ “A partir de enero de 2006 el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), pasa a ser competencia de la Universidad de la República. Anteriormente la carrera de Profesores de Educación Física se dictaba en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física, a partir del año 2000 dicha comisión se transforma en el Ministerio de Deporte y Juventud y la carrera la regulaba de dicho organismo.

⁴ El Centro Universitario Regional del Este se crea el 17 de julio de 2007 en la sesión del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República donde se aprueba y pone en marcha el proceso de descentralización y regionalización de la UDELAR.

La utilización del marco teórico de la EpC como estrategia metodológica se debe a varios factores; está basado en la teoría existente en la temática, validado por múltiples investigaciones y operativizado en procedimientos específicos que el docente puede utilizar como guía (Leymonié y Fiore, 2018), existe actualmente una “consistencia externa” (Martínez, 2006) ante lo cual la comprensión es uno de los pilares sobre la que se sustenta la calidad de la educación. Esta combinación hace que pensar que la enseñanza desde este modelo sea una posibilidad para generar aprendizajes significativos; se trata de que el deporte y cada una de las nuevas situaciones de práctica sean “integradas con sentido” (Gómez, 2009, p. 267) para el proyecto de cada estudiante.

Para esta investigación la muestra es de tipo no probabilístico ya que para la realización del estudio se consideró a toda la población de estudiantes del nuevo ingreso a la referida unidad curricular; sin embargo en la etapa de recolección de datos participaron aquellos estudiantes que tenían interés voluntariamente y se concretó en 116 casos, un 46,4 % del total de la población. Este punto aparece como una limitación del estudio por lo que su generalización puede ser cuestionada.

Para valorar la operacionalización de la propuesta metodológica desde el modelo de la EpC se construyó un cuestionario de 15 preguntas a partir de la revisión bibliográfica de los aspectos centrales del marco teórico. La validación del cuestionario se realizó por consulta a expertos en la temática de la investigación y una aplicación piloto a los estudiantes que cursaron la unidad curricular en el año 2017. De esta última experiencia se obtuvo que fuera deseable concretar cada una de las variables de la escala a fin de alcanzar la mayor subjetividad posible del estudiante, aspecto que se modificó en el cuestionario empleado. Los datos objetivos se obtuvieron a partir de las evaluaciones de rendimiento académico del alumno.

Este estudio se desarrolla en el ámbito de formación docente dentro del contexto universitario. Plantean Leymonié y Migués (Leymonié y Fiore, 2018, p. 80):

“uno de los principales desafíos en la formación de los profesores no es tanto de desarrollar conocimientos acerca de sus alumnos, sus clases o la naturaleza del proceso educativo, sino facilitar la integración de esos conocimientos dentro de la práctica cotidiana”.

La EpC es un marco referencial dentro de la teoría constructivista de la enseñanza y de las metodologías de aprendizaje activo definido como aquel que ayuda al estudiante a “aprender a aprender”, suscitando un compromiso basado en el interés y la exploración. (Vallet-Bellmunt et. al., 2017 p. 283).

La educación superior en general y el ISEF en particular pasa por un proceso intenso de expansión de los estudiantes que ingresan, esto supone poner en marcha diversas estrategias institucionales y hacer frente a los desafíos que se presentan en pos de alcanzar una educación superior de calidad. Estudios recientes (Herrera, Souza y Fortunato; 2018) evidencian que la calidad ofrecida en las instituciones universitarias está directamente relacionada con el nivel de satisfacción de los estudiantes. En este sentido,

“es posible destacar que, de entre los aspectos que más influyen en la satisfacción del alumnado con su formación universitaria, dos merecen especial atención: la infraestructura y la calidad de la enseñanza” (Herrera, Souza & Fortunato; 2018, p.79).

Algunos autores definen la satisfacción como la evaluación favorable de resultados y experiencias educativas. En este sentido, Munteanu et. Al (Herrera, Souza & Fortunato; 2018, p.76) aclaran que este término se refiere al

“resumen evaluativo de la experiencia educativa directa, basada en la discrepancia entre las expectativas anteriores y el rendimiento percibido después de pasar por el ciclo formativo”.

La relevancia que adquiere la satisfacción del estudiante sobre su experiencia educativa puede conllevar a mejores resultados de aprendizaje, esta premisa sustenta la importancia de considerar las percepciones de los estudiantes como información relevante y fundamental para este estudio (datos subjetivos).

Intervención

La unidad curricular denominada Teoría y Práctica del Deporte corresponde al segundo semestre de la carrera de grado Licenciatura en Educación Física, cuenta con una carga horaria de 2,5 horas prácticas y 2,5 horas teóricas semanales. Las clases prácticas son de régimen de asistencia obligatoria mientras que las clases teóricas son de libre asistencia. Los teóricos son de carácter masivo, se subdivide la matrícula de estudiantes en dos

teóricos de 150 cupos cada uno en dónde los estudiantes pueden optar a cual asistir, los prácticos son 5 y tienen un cupo de 50 estudiantes. El curso tiene un espacio creado en la Plataforma EVA⁵, un espacio virtual que actúa como medio de comunicación fluido con los estudiantes por medio de diversos foros, en él también se organizan tareas por medio de foros de intercambio, entrega de tareas y evaluaciones online.

Los *tópicos generativos* del curso se organizaron en dos módulos; el primer modulo se denomino “Deporte y Sociedad” dónde lo esencial fue cuestionarse cómo nos relacionamos con el deporte, y sí siempre nos relacionamos de la misma forma considerando aspectos históricos, sociales y culturales. El segundo módulo correspondió a “El deporte y su enseñanza” en dónde se planteó como hilo conductor la interrogante de cómo se configura, en sus sentidos y formas, el deporte en los diferentes escenarios dónde se práctica y cuáles son las tensiones existentes entre Deporte y Educación Física.

Las *metas de comprensión* que se propusieron fueron las siguientes:

- Comprender el deporte como objeto de conocimiento que se construye en lo histórico, social y cultural.
- Conocer, comprender y discutir las tensiones existentes entre las teorías y las prácticas de Deporte y de Educación Física.
- Aproximarse a las diferentes configuraciones que adquiere el deporte en torno a sus actuales ámbitos de enseñanza: escuela, club, comunidad.

Entre los *desempeños de comprensión* pensados para cada uno de los módulos enunciados se observaron los diferentes niveles de complejidad identificados en el marco teórico y se organizaron de la siguiente forma:

- Desempeños preliminares (actividades de exploración del tópico),
- Desempeños de investigación guiada (los estudiantes desarrollan comprensión sobre los aspectos fundamentales del tópico)
- Desempeños de síntesis (actividades más complejas y autónomas)

La *evaluación* del curso fue concebida desde el concepto de “evaluar para aprender”, mencionado por Leymonié y Fiore (2018, p.106), representa a los diferentes

⁵ Plataforma de Entorno Virtual de Aprendizaje de la Universidad de la República.

dispositivos que se realizan para evaluar durante todo el periodo del curso, no con el objetivo de calificar sino de ayudar a los estudiantes a que identifiquen lo que saben, lo que comprenden y lo que no. Se realizó un seguimiento individual y continuo del aprendizaje de los estudiantes elaborando una matriz en donde se registró y sistematizó la retroalimentación de cada uno de los desempeños realizado por los estudiantes.

Breve descripción del trabajo de campo

La investigación se desarrollo en 5 etapas. Una *primera* etapa se puede subdividir en dos momentos, primero se investigo y reviso bibliografía actualizada de referencia en relación a la EpC y al deporte en tanto objeto de estudio puesto en marcha en la unidad curricular; en un segundo momento se diseño y planifico el curso correspondiente a la unidad curricular Teoría y Práctica del Deporte de acuerdo a cada uno de los componentes de la EpC.

La *segunda* etapa corresponde a la implementación y desarrollo del curso planificado desde el marco teórico de la EpC con los estudiantes de la generación 2018 del ISEF-CURE durante el semestre par del año 2018. Como *tercera* etapa y teniendo correspondencia en el tiempo con la anterior se comenzó a elaborar el cuestionario, se tomo en cuenta el soporte bibliográfico en relación a los núcleos centrales de la EpC así como los aportes de informantes calificados con quienes se sociabilizó el dispositivo.

Una *cuarta* etapa fue la aplicación del cuestionario y la sistematización de documentos que actúan como datos objetivos en un posterior análisis. Para sistematizar la información del cuestionario se elaboro una base de datos en el programa estadístico PSPP.Ink donde se codificaron cada una de las variables. La *quinta* y última etapa fue el procesamiento de los datos en el programa estadístico PSPP.Ink. Luego se dio paso a la interpretación de estos hallazgos desde el enfoque cuantitativo. Para finalizar se fortalecieron los hallazgos con datos recogidos de corte cualitativo y se comenzó a elaborar el informe final.

Hallazgos

Se presentaran los resultados en dos capítulos, el primero atendiendo al objetivo general de la investigación: Categorizar cuáles son las percepciones de los estudiantes frente a los componentes del modelo de EpC desde la experiencia de la Unidad Curricular Teoría y Práctica del Deporte, diseñada desde dicho marco. El segundo apartado responderá a los objetivos específicos: 1) Indagar en las relaciones se establecen entre dichas percepciones y variables objetivas como la formación previa, situación laboral y compromiso estudiantil. 2) Identificar posibles tendencias entre las percepciones de aprendizaje de los estudiantes y la variable objetiva del rendimiento académico.

En esta oportunidad se desarrollara el capítulo primero, ampliándose la difusión de los hallazgos en la ponencia oral.

Capítulo I: Valoración de los aspectos centrales de la EpC.

La información recogida con el instrumento del cuestionario ha facilitado la producción de resultados de carácter cuantitativo relacionada con la valoración de los estudiantes sobre cada uno de los componentes así como la apreciación global de la experiencia en su conjunto. En una primera aproximación a la valoración global de la experiencia se puede observar que el 65,52% los estudiantes que manifiestan reconocer que el curso les permitió pensar, actuar y volver a pensar sobre los contenidos enseñados y que tuvo significado para su formación profesional. Sin embargo, el 12,07% manifestaron haber encontrado algunas dificultades para comprender y encontrar relación entre los contenidos del curso y cómo estos podrían favorecer su formación profesional.

Los *tópicos generativos* se refieren a las preguntas esenciales de la disciplina o unidad curricular, aquellas ideas centrales que establecen múltiples relaciones entre los temas y la vida de los estudiantes. Al finalizar el curso, se les planteo a los estudiantes el ejercicio de pensar un titular para el curso tal como si fuera a promocionarse en un diario, que evidenciará lo esencial que ellos pudieron captar del curso. Todas las respuestas de los estudiantes se podrían dividir en dos categorías: (1) aquellas que centraron el tópico en los contenidos del curso, el deporte como objeto de conocimiento que se construye en lo histórico, social y cultural estudiando desde el propio campo de intervención donde la práctica se establece; y (2) una segunda categoría que surge es la

relacionada a la vivencia que cada estudiante experimento en el curso, este grupo pondero como esencial aspectos didácticos del curso más allá de su contenido. En ambas categorías, a pesar de que el tópico fue presentado al comienzo del curso y reelaborado con los estudiantes posteriormente, hacia el final de curso los estudiantes demuestran que comprendieron el sentido del curso desde lo saberes que se pusieron en juego y también desde los aspectos didácticos y metodológicos seleccionados para su experiencia.

En relación directa con lo anterior, para los estudiante tener presente las *metas de comprensión* que actúan como hilos conductores del curso significó un aspecto de motivación y facilitador para el seguimiento del curso; el 96,55% de los estudiantes mostraron estar de acuerdo con esta afirmación en sus respuestas.

Especial atención se prestó al diseño de los *desempeños de comprensión* y a la valoración de estos por los estudiantes. Stone Wiske (Leymonié y Fiore, 2018, p.42) desarrolla tres categorías progresivas de desempeños, considerando este aporte se pensaron y organizaron los desempeños con diferentes niveles de complejidad que permitiesen acceder de los niveles de comprensión más simple a los más complejos:

- *Desempeños de exploración (preliminares)*: se realizaron actividades con dinámicas grupales y lúdicas que posibilitaron recuperar las ideas previas de los estudiantes aproximándose a los tópicos generativos y metas de comprensión establecidas.
- *Desempeños de investigación*: se propusieron elaboración de fichas de lectura, tarea de recuperación de clase práctica, planificación de clase según un contenido dado, planificación y desarrollo de clase según un estilo de enseñanza dado (Grupales).
- *Proyectos finales de síntesis*: Elaboración de un ensayo (Grupal), Actividad propuesta por formulario GoogleForms de análisis recuperado videos de sus propias clases dictadas (Individual).

La valoración de los estudiantes viene medida por sus respuestas en relación siguientes aspectos de los desempeños:

- a) *Aplicación de los conocimientos nuevos con significado ante situaciones reales:* los estudiantes que expresan haber comprendido y utilizado los saberes aprendidos en el curso para la realización de las tareas representan el 71,55%. A la vez plantean que debían seleccionar la información para cada tarea particular por lo que se aproxima a un aspecto clave de la EpC, lograr que los estudiantes reconozcan que tienen un saber disponible para utilizar.
- b) *Memorización de conocimientos:* 6,90% representa el total de estudiantes que consideraron que para desarrollar las tareas planteadas requirieron únicamente memorizar conocimiento o el material bibliográfico presentado.
- c) *Facilitadores de aprendizajes durante el curso:* el 98,28% de los estudiantes plantearon que las tareas realizadas como desempeños de comprensión facilitaron su aprendizaje. De este total un 62,28% de los estudiantes plantearon como aspectos mejores valorados que los desempeños de comprensión facilitaron su aprendizaje en el sentido que debían aplicar los conocimientos a situaciones reales y nuevas; un 47,37% de los estudiantes consideró que los desempeños les requerían justificar y argumentar el uso del conocimiento; por último un 45,61% de los estudiantes plantearon que los desempeños facilitaron su aprendizaje porque provocaron hacer visible su pensamiento y darse cuenta de lo que comprendieron. Un porcentaje menor de los estudiantes plantearon que los desempeños provocaron explicar lo aprendido y cuestionar concepciones previas y del sentido común (29,82%).

Pensar una situación de enseñanza desde el modelo de la EpC implica una resignificación de la figura del estudiante y también del docente; se revaloriza la idea de enseñar a aprender favoreciendo toda actitud crítica e investigadora, los impactos en las prácticas concretas sólo se producirán en la medida que los docentes se permiten repensar su trabajo diario desde su rol y desde cómo se establecen y posibilitan los vínculos interpersonales en sus clases. En este estudio se evidencia un alto nivel de acuerdo de los estudiantes con que percibieron un docente orientador, el 56,9% identificó que el *rol docente* frente al conocimiento fue de facilitador a orientarlos a buscar y comprender los conocimientos nuevos; y un 50,8% determinó que el docente los orientó a articular sus conocimientos previos con los nuevos que se pusieron en

juego durante el curso. Un 37,07% representa el número de estudiantes que también identifico al docente como trasmisor de los saberes nuevos que planteaba el curso.

En relación a como se establecieron los *vínculos interpersonales* durante el curso y qué características percibían como más visibles los estudiantes, los tres aspectos mejor valorados fueron los siguientes: el 73,28% manifiesta que se ha favorecido la relación entre compañeros y el aprendizaje colaborativo; un 56,03% plantea que se ha generado un clima de clase agradable lo que percibe como un aspecto que favoreció el desarrollo del curso⁶, y finalmente un 43,97% de los estudiantes plantea considerar como importante que el vínculo con el docente ha sido fluido y de confianza. Los aspectos menor valorados pero con un porcentaje que considera revisión refieren a si el curso tuvo instancias favorables para el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la expresión, el respeto, la participación y autonomía, el 29,31% de los estudiantes estuvo de acuerdo con esta afirmación; el otro aspecto fue si sus opiniones fueron tenidas en cuenta y sólo un 20,69% de los estudiantes valoraron que así fue.

Se mencionó anteriormente que el rol del estudiante también pretende cambiar si se piensa en una propuesta pedagógica desde el modelo de la EpC, se necesita romper con el oficio de estudiante que muchos jóvenes adquieren para cumplir con lo que el docente pretende, el desafío es generar en *los estudiantes* su compromiso por comprender los temas enseñados desde un lugar activo y crítico. Ante la solicitud de que los estudiantes valoricen su participación durante el curso, un 70,69% consideraron que participaron activamente realizando las tareas e intentando comprender los conocimientos nuevos aunque también plantean que no lograron acompañar el curso con la lectura de la totalidad del material bibliográfico sugerido. Un 15,52% reconoce una participación parcialmente activa reconociendo que el seguimiento fue realizado fundamentalmente a partir de conocimientos previos y del sentido común pero no logro profundizar en la mayoría de las lecturas sugeridas. En el extremo opuesto un porcentaje similar de estudiantes manifestó participar del activamente realizando las tareas y lecturas e

⁶ Este dato se corresponde con un estudio realizado por docentes de Facultad de Ciencias en un curso de Paleontología A también diseñado desde el marco teórico de la EpC (Leymoní y Fiore, 2018: 54), muestran que de los aspectos más destacados por los estudiantes sobre la experiencia ha sido una valoración positiva hacia el clima generado durante las clases, la importancia de la reflexión y del sentido crítico.

intentando incorporar, comprender y articular los conocimientos nuevos con sus ideas previas.

Existe una tendencia similar significativa entre estos valores y los que se obtuvieron de la valoración global de la experiencia, el 65,52% tuvieron una visión positiva de su experiencia y valiosa para su formación profesional, y un 12,07% manifestaron haberse encontrado con dificultades para encontrar relaciones entre el conocimiento del curso y cómo estos podrían enriquecer su formación profesional; los valores son similares si se consideran los estudiantes que expresaron su rol como activo y comprometidos con su aprendizaje (70,69%) y aquellos que plantearon una participación parcialmente activa o escasa (15,52%). Esta tendencia similar parece confirmar lo afirmado por autores como Abrantes y otros (Vallet-Bellmunt et. al., 2017, p.284) quienes plantean que cuando los estudiantes perciben que su aprendizaje es relevante muestran más interés por un curso.

Por último, la dimensión que se propuso valorar fue el cuarto núcleo central del modelo de EpC; *la evaluación*. Se intentó recoger información en relación a dos indicadores: cuál fue la percepción de los estudiantes sobre el proceso evaluador en general por un lado, y la valoración en relación a la utilización de las rúbricas como parte de dicho proceso por otro. La valoración general del proceso evaluador hace referencia al concepto mencionado por Leymonié y Fiore (2018, p.106) de “evaluación para aprender”; representa a los diferentes dispositivos que se realizan para evaluar durante todo el periodo del curso, no con el objetivo de calificar sino de ayudar a los estudiantes a que identifiquen lo que saben, lo que comprenden y lo que no. El estudio de las respuestas de los estudiantes en relación a este aspecto muestra un alto nivel de acuerdo pero diferenciados en los aspectos que resaltan; un 50% de los estudiantes manifiestan que las evaluaciones intentaban recoger evidencias de los procesos y resultados que cada uno venía siguiendo; un 45,69% valoraron que tenían un propósito claro y definido con un producto a elaborar; un 43,97% destacó que la forma en que fueron planteadas les permitió re direccionar sus esfuerzos y hacer visible lo que comprendían y lo que no. Finalmente un 12,93% destacó que estaban dirigidas a calificar con una nota los procesos de aprendizaje que los estudiantes venían realizando.

En el marco de la EpC la evaluación significa un elemento clave para brindar oportunidades de comprensión; el objetivo final es que los estudiantes puedan re

direccionar y potenciar los esfuerzos de aprendizaje, y que materialicen su aprendizaje en relación a los tópicos y metas planteadas. Esta idea plantea la necesidad de brindar al estudiante información sobre cuál es su distancia (de lejanía o cercanía) en relación al desempeño esperado; se debe brindar una “retroalimentación formativa” (Leymonié y Fiore, 2018, p.124) con elementos para que el estudiante, durante todo el proceso y no sólo al final, pueda identificar cuál es el desempeño final deseable. Para operacionalizar este aspecto durante el curso se utilizó como herramienta las **rúbricas** en dónde se plasmo con enunciados claros, precisos y eficaces las características que cada uno de los desempeños debía considerar o qué se esperaba que el estudiante fuera capaz de hacer o saber para la realización del mismo.

Gallego y Raposo-Rivas (2014) plantean que las rúbricas aparecen en el marco de las metodologías activas en la educación superior como un instrumento destacado para la evaluación formativa. En los resultados de esta investigación es destacable el altísimo porcentaje de estudiantes que reconoce como positiva la experiencia de utilizar esta herramienta en el proceso de evaluación, los aspectos mejor valorados fueron la consideración de que las rúbricas les muestran cómo van a ser evaluados (94,83% de estudiantes), la percepción de que se plantea una evaluación más objetiva (97,41% de estudiantes), afirman que les permitió tener una retroalimentación sobre el desarrollo del trabajo realizado (95,69% de estudiantes) y finalmente se destacó que permitían conocer lo que se esperaba y las cualidades que los trabajos debían tener (97,41% de estudiantes).

Conclusiones

El análisis de la información recopilada por el instrumento del cuestionario permitió comprobar que la experiencia del curso diseñado desde el marco teórico de la EpC, ha sido considerada por los estudiantes, como interesante y facilitadora para sus aprendizajes. Los estudiantes afirman que la experiencia les permitió una participación activa en su proceso de aprendizaje, el cuál consideraron valioso para su formación profesional; destacaron además un rol docente como orientador y articulador de los conocimientos nuevos con los previos de cada uno y la aplicación de los nuevos saberes a situaciones reales y nuevas. Por último, es interesante la valoración realizada

por los estudiantes considerando la estrategia utilizada como facilitadora del aprendizaje colaborativo y del desarrollo de vínculos interpersonales.

Como prospectiva se señala la necesidad de incorporar elementos para pensar y analizar la enseñanza del deporte en los diferentes escenarios educativos, potenciar una comunidad académica y profesional con líneas de discusión en la producción del conocimiento y en la elaboración de propuestas con resultados que impacten en una nueva forma de enseñar el deporte, y en la posibilidad de una nueva forma de generar conocimiento desde los docentes y las instituciones.

Referencias bibliográficas

Aisenstein, A., Ganz, N., & Perczyx J., (2002) *La enseñanza del deporte en la escuela*. Bs. As. Editorial Miño y Dávila.

Alabarces, P. (2000) “Peligro de Gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina” *CLACSO*, Buenos Aires. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100921122900/Peligro.pdf>.

Bracht, V. (2000) Esporte na escola e esporte de rendimento. En *Revista Movimento*, 5 (12). Recuperado en: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148>

Gallego M^oJ., Raposo-Rivas M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215.

Gómez, R. H. (2009) Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En Gómez, R. H., Martínez Álvarez, L. (coord.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (pp.119-284). Bs. As Editorial Miño y Dávila.

Herrera, L., Souza M., & Fortunato Joao (2018). Evaluación de la calidad en educación superior: una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Revista Cuadernos Pesquisa*, 25(2), 71-89.

- Leymonié J. y Fiore E. (2018) *Didáctica práctica 2: enseñar para comprender*. Montevideo, Grupo Magro.
- Martínez, M., (2006) Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista Paradigma*, 27 (2). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002.
- Ron, O., Fernández, M., Julián, R., López Medero, N., Martins, F., Reising, M. L.,... & Carrasco, D. (2009) Educación Física y formación docente: Trayectos formativos y prácticas pedagógicas. *8º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7948/ev.7948.pdf
- Ron, O. y Fridman, J. (2015). Educación Física, escuela y deporte: (Entre) dichos y hechos. La Plata Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>
- Rozengardt, R. (2011) Una mirada pedagógica al deporte. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 15(154). Recuperado en: <http://www.efdeportes.com/>.
- Sarni, M. y Pastorino, I. (2010) ¿Qué deporte en la escuela? *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte IUACJ*. 3 (3), pp. 41-48.
- Stake, R. (2007) *Investigación en estudio de casos*. Madrid. Ediciones Morata S.L.
- Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P.; Vallet-Bellmunt, I.; & Vallet-Bellmunt, A. (2017) Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza del marketing. *Educación XXI*, 20(1), pp. 277-297.