

Ciclo de mejora docente en la asignatura “Expresión corporal II” del 3^{er} curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Cycle of teaching improvement in the subject "Corporal Expression II" of the 3rd year of the Degree in Physical Activity and Sport Sciences.

EDUCACIÓN

Augusto Rembrandt Rodríguez Sánchez

<https://orcid.org/0000-0003-0117-3301>

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física y Deporte

Correo: rembrandt@us.es

Resumen. Este trabajo muestra una intervención sustentada en un ciclo de mejora sobre la asignatura “expresión corporal II” del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En concreto, sobre los aspectos relativos a la escenografía y dramatización propios de las actividades teatrales en un contexto educativo. Mediante este ciclo de mejora, se ha reconfigurado la forma de abordar los contenidos, aportando la idea de un problema específico sobre los aspectos que generan atracción en los/as espectadores/as. Los resultados demuestran que no solo ha posibilitado mejorar la forma en la que se aborda el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también una mejora de la calidad en que este se ha producido con el alumnado.

Abstract. This study shows an intervention based on a cycle of improvement on the subject "corporal expression II" of the degree in Physical Activity and Sport Sciences. Specifically, on the aspects related to the scenography and dramatisation of theatrical activities in an educational context. Through this improvement cycle, the way of approaching the contents has been reconfigured, providing the idea of a specific problem on the aspects that generate attraction in the spectators. The results show that it has not only made it possible to improve the way in which the teaching-learning process is approached, but also to improve the quality in which it has been produced with the students.

Palabras clave. Expresión Corporal II, Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Docencia Universitaria, Desarrollo Profesional Docente.

Keywords. Corporal Expression II, Degree in Physical Activity and Sport Sciences, University Degree, Professional Teaching Development.

Descripción del contexto

Por acotar la cuestión a la asignatura sobre la que se realizará el ciclo de mejora en el aula (en adelante, CIMA) de este curso, “Expresión Corporal II”: Se trata de una asignatura optativa de segundo cuatrimestre de tercer curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Consta de 4 horas de clase semanales, distribuidas en dos módulos: Uno de dos horas exclusivamente teórico (en aula) y otro de otras dos de contenido

práctico (cuyo espacio principal es el gimnasio de la Facultad de Ciencias de la Educación).

Al tratarse de una asignatura optativa de una materia muy específica (precedida en el plan de estudios de una asignatura troncal, el año anterior, con contenidos semejantes), el número de matriculados/as, históricamente, suele ser reducido: este curso académico 20-21 consta de 12 alumnos/as.

Diseño previo del ciclo de mejora docente

Mapa de contenidos y conexión con problemas

El motivo del tema es la llamada “pedagogía de la situación” (Barret, 1995; Tresserras Angulo, Álvarez Uria, Zelaieta Anta, & Camino Ortiz de Barrón, 2014), que supone un marco para trabajar a través del teatro, la escenografía y, en general, la dramatización. Sobre este, se construye el problema principal: *¿Qué hace que una obra teatral me sumerja en la historia?*

Esta se sustenta en unos *fundamentos* (contenido estructural) pedagógicos, que dan sentido al uso instrumental de estas técnicas en el contexto de enseñanza aprendizaje. Por esto, su trabajo cumple con unos *objetivos para con el alumnado* (contenido estructural) sobre los que se dirigen estas intervenciones. Ambos aspectos se enmarcan en el subproblema “¿Por qué usar el teatro?”.

Desde una perspectiva operativa de intervención, es preciso comprender qué aspectos definen el *contexto teatral* (contenido estructural), así como los elementos técnicos que permiten operar sobre la *acción dramática* (contenido estructural). Ambos elementos, enmarcados en el subproblema “¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral?”.

Siguiendo con los elementos técnicos y entrando en los aspectos definitorios de la actuación, se introducen las necesidades de *formación general de base* (contenido estructural) por parte de los actores/actrices. Para posibilitar esto, se explicitan una serie de *adaptaciones generales* (contenido estructural) para el aprendizaje de estos contenidos, así como un modelo de *progresión pedagógica* (contenido estructural) para llevarlo a cabo. Estos tres contenidos estructuradores se conectan con el subproblema “Actor/actriz: ¿Se nace o se hace?”.

Para ver todo esto de forma ilustrada, a continuación, se acompaña el mapa de contenidos con la conexión de cada subproblema con los contenidos estructuradores.

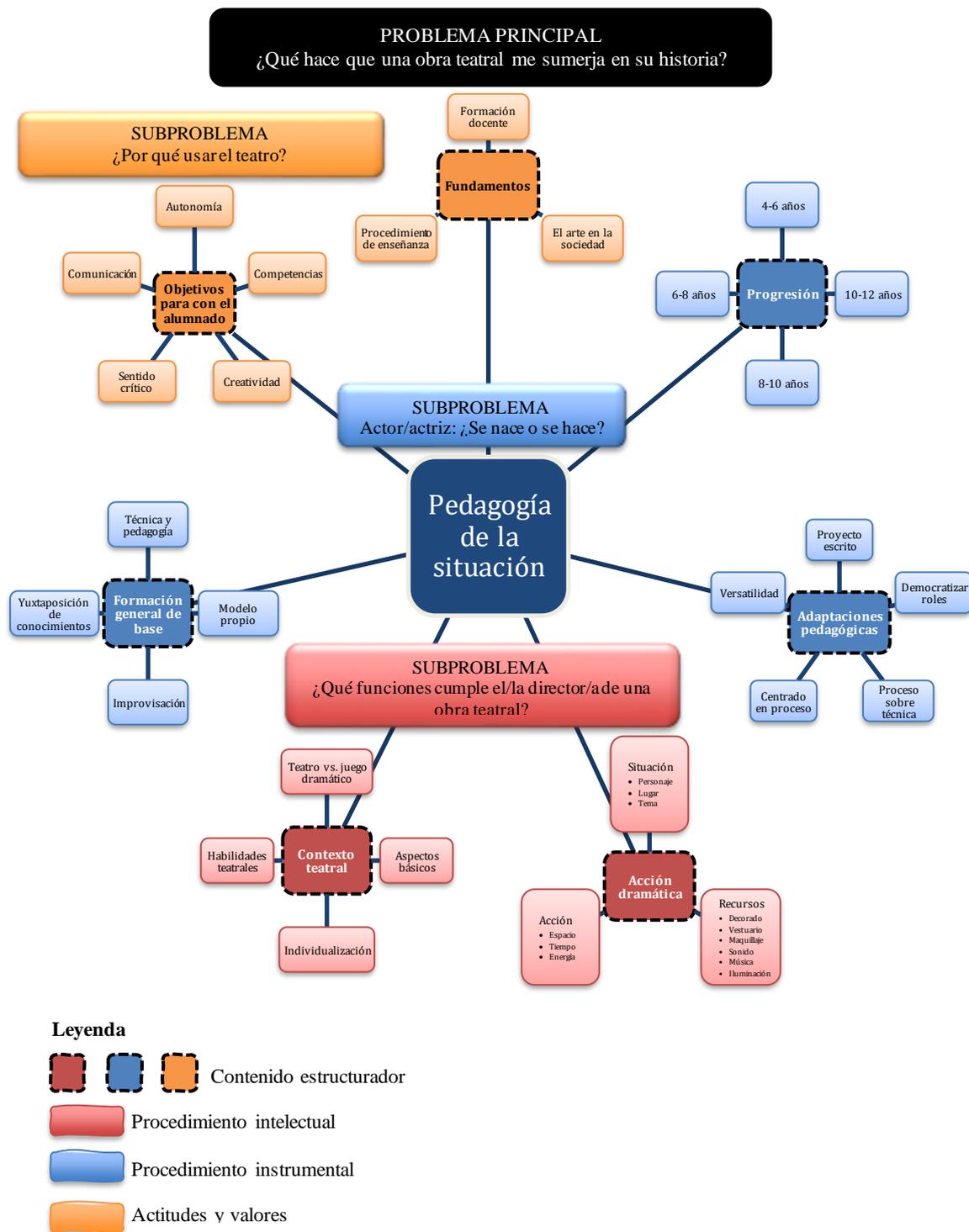


Figura 1. Mapa de contenidos y conexión con problema(s)

Modelo metodológico y secuencia de actividades, partiendo de problemas

A continuación se desarrolla el modelo metodológico de las tres sesiones (2 horas cada una) que constituye el ciclo de mejora. A tal cuestión, todas las sesiones cumplen con la misma

estructura, con la particularidad que cada una de ellas aborda un subproblema y, por tanto, los contenidos estructuradores asociados al mismo.

En cuanto a su estructura y temporalidad, cada sesión comienza con una pequeña introducción 5 minutos, distribuyéndose el tiempo de las fases (y subfases) restantes en función a lo estimado con la secuencia de actividades que se desarrollan en esa sesión (Hattie, 2009).

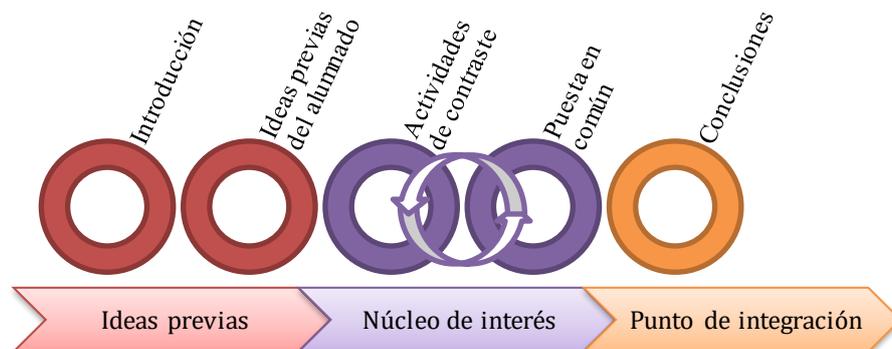


Figura 2. Modelo metodológico aplicado

Tabla 1. Secuencia de actividades

Tipo	Teórica	Fecha	Viernes 4 junio 8:30-10:30
Parte inicial: Ideas previas	Orden	Subproblema con que se relaciona	Contenido estructurador reclutado
	1	¿Por qué usar el teatro?	Fundamentos
		Nombre de la actividad	Desarrollo
	Tiempo	AC1+PC ¿Qué es el teatro?	Individualmente, reflexionar sobre qué es el teatro, en un sentido amplio del término + Puesta en común.
	5+10 min.	Recursos necesarios	
	No aplicable		
Parte principal: Núcleo de interés	Orden	Subproblema con que se relaciona	Contenido estructurador reclutado
	2	¿Por qué usar el teatro?	Objetivos para con el alumnado
		Nombre de la actividad	Desarrollo
	Tiempo	AC2+PC ¿Es útil el teatro en las clases de educación física?	Individualmente, reflexionar el fundamento pedagógico de usar el teatro como instrumento en las clases de educación física en el contexto escolar (educación primaria, secundaria y bachillerato) + Puesta en común.
	5+5 min.	Recursos necesarios	
	No aplicable		
Parte principal: Núcleo de interés	Orden	Subproblema con que se relaciona	Contenido estructurador reclutado
	3	Actor/actriz: ¿Se nace o se hace?	Progresión
		Nombre de la actividad	Desarrollo
	Tiempo	AC3+PC Teatro y vínculos curriculares.	En parejas, realizar un ensayo sobre el vínculo del teatro y con el marco curricular actual en Andalucía (educación primaria, secundaria y bachillerato) + Puesta en común.
	20+10 min.	Recursos necesarios	
	Documentación curricular actual y oficial de Andalucía.		
Parte principal: Núcleo de interés	Orden	Subproblema con que se relaciona	Contenido estructurador reclutado
	4	Actor/actriz: ¿Se nace o se hace?	Formación general de base + adaptaciones
		Nombre de la actividad	Desarrollo
	Tiempo	AC4+PC La formación en la acción teatral	
		Recursos necesarios	

	10+10 min.	Documentación sobre adaptaciones y progresión en el contexto teatral.	En parejas, realizar un ensayo sobre los aspectos que deben trabajarse por parte de los/as actores/actrices de una obra teatral y la forma de secuenciar dichos aprendizajes + Puesta en común.
Parte final: Punto de integración	Orden	Subproblema con que se relaciona	Contenido estructurador reclutado
	5	Actor/actriz: ¿Se nace o se hace?	Formación general de base + adaptaciones + progresión
	Tiempo	Nombre de la actividad	Desarrollo
	35 min.	AC5 Propuesta didáctica Recursos necesarios No aplicable.	Por parejas, elaboración de una propuesta de intervención, en una etapa educativa a la elección de la pareja, donde se diseñe una progresión didáctica sustentada en el contexto teatral.
Tipo	Práctica	Fecha	Jueves 10 junio 10:30-12:30
Parte inicial: Ideas previas	Orden	Subproblema con que se relaciona	Contenido estructurador reclutado
	1	¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral?	Acción dramática
	Tiempo	Nombre de la actividad	Desarrollo
	15 min.	AC1 Construcción de personajes Recursos necesarios Trama propuesta por los grupos en sesiones de trabajo anterior.	Por grupos, utilizando la trama propuesta en sesiones prácticas anteriores, construir los personajes que componen dicha trama y las interacciones que los unen.
	Orden	Subproblema con que se relaciona	Contenido estructurador reclutado
	2	¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral?	Acción dramática
Tiempo	Nombre de la actividad	Desarrollo	
15 min.	AC2 Redefinir trama y personajes Recursos necesarios No aplicable.	Con los personajes diseñados, reajustar aspectos de la trama que se consideren necesarios para dar cabida a las particularidades que se hayan podido incorporar a los personajes.	
Parte principal: Núcleo de interés	Orden	Subproblema con que se relaciona	Contenido estructurador reclutado
	3	¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral?	Contexto teatral
	Tiempo	Nombre de la actividad	Desarrollo
	30 min.	AC3 Juego de rol con personajes Recursos necesarios Rasgos característicos de los personajes de la obra.	Por grupos, el docente irá entrevistándose con los personajes de la obra, sin especificar previamente las preguntas que va a realizar. Esto tiene por objeto ayudar a los/as actores/actrices a perfilar el trasfondo de sus personajes para la dramatización posterior.
	Orden	Subproblema con que se relaciona	Contenido estructurador reclutado
	4	¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral?	Contexto teatral Acción dramática
Tiempo	Nombre de la actividad	Desarrollo	
35 min.	AC4 Ensayo general Recursos necesarios Trama y personajes definidos.	Por grupos, de forma simultánea, ejecución de la obra. El docente rota por los grupos para hacer apreciaciones sobre la puesta en práctica.	
Parte final: Punto de integración	Orden	Subproblema con que se relaciona	Contenido estructurador reclutado
	5	¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral?	Contexto teatral Acción dramática
	Tiempo	Nombre de la actividad	Desarrollo
	20 min.	AC5 Representación Recursos necesarios	Por grupos, representación alternativa con el resto de alumnado y el docente ejerciendo de público.

	Trama y personajes definitivos.	Cada grupo dispone de 5 minutos para su representación, por lo que es posible escenificar una parte de la trama, si esta fuese de mayor duración.
Tipo	Teórica	Fecha Viernes 11 junio 8:30-10:30
Parte inicial: Ideas previas	Orden	Subproblema con que se relaciona Contenido estructurador reclutado
	1	¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral? Acción dramática
		Nombre de la actividad Desarrollo
	Tiempo	AC1 ¿Cómo construir un personaje? Reflexión individual sobre cómo se debería construir un personaje en el marco de una historia.
	5 min.	Recursos necesarios No aplicable.
	Orden	Subproblema con que se relaciona Contenido estructurador reclutado
2	¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral? Acción dramática	
	Nombre de la actividad Desarrollo	
Tiempo	AC2 ¿Cómo ambientar una escena? Reflexión individual sobre los aspectos claves de la escenografía de una obra.	
5 min.	Recursos necesarios No aplicable.	
Parte principal: Núcleo de interés	Orden	Subproblema con que se relaciona Contenido estructurador reclutado
	3	¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral? Acción dramática
		Nombre de la actividad Desarrollo
	Tiempo	AC3+PC Perfilado de personajes Por grupos y usando las propuestas de la clase práctica anterior, perfeccionar personajes + Puesta en común.
	10+10 min.	Recursos necesarios Material sobre acción dramática.
	Orden	Subproblema con que se relaciona Contenido estructurador reclutado
4	¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral? Contexto teatral Acción dramática	
	Nombre de la actividad Desarrollo	
Tiempo	AC4+PC Intercambio de personajes, tramas y escenas y aportación de escenografía. Por grupos, intercambiar la trama y personajes con otros grupos y realizar tres aportaciones para mejorar la propuesta + Puesta en común.	
15+20 min.	Recursos necesarios No aplicable.	
Parte final: Punto de integración	Orden	Subproblema con que se relaciona Contenido estructurador reclutado
	5	¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral? Contexto teatral Acción dramática
		Nombre de la actividad Desarrollo
	Tiempo	AC5+PC Revisión y comentarios sobre aportaciones del grupo revisor Una vez devuelta al grupo original la propuesta con las aportaciones del grupo que ha revisado, revisar las aportaciones, realizar un comentario crítica sobre la pertinencia de cada uno y concretar la escenografía final+ Puesta en común.
15+25 min.	Recursos necesarios No aplicable.	

Cuestionario inicial de ideas previas y escaleras de aprendizaje

Para la acometida de este CIMA, se diseñó un cuestionario de ideas previas para que el alumnado cumplimentase en horario de clase de forma telemática (Rivero & Porlán, 2017), partiendo del problema principal del mismo. Así, se acompañan las preguntas a continuación: *Haz un ejercicio de memoria cuando has participado en alguna obra teatral (o similar) en el colegio o instituto:*

- *¿Cómo te sentiste cuando supiste que tenías que participar en una actividad de este tipo?*
- *¿Cómo recuerdas el proceso de preparación?*
- *¿Qué recuerdo tienes de la relación con los/as compañeros/as durante el proceso?*
- *¿Qué recuerdos tienes de la relación el/la docente durante el proceso?*
- *¿Cómo recuerdas sentirte DURANTE la obra?*
- *¿Cómo recuerdas sentirte DESPUÉS de participar?*
- *Si tú hubieses sido el/la docente, ¿cómo lo hubieses hecho (alumnado, obra, elementos técnicos...)?*

Con posterioridad y atendiendo al análisis de las respuestas se detectó que únicamente la última pregunta recluta de forma concreta aspectos relacionados con los (sub)problemas que articulan este CIMA. Es por esta cuestión que se estima abordar esta dificultad generada en torno al análisis de los datos obtenidos, la generación de las escaleras de aprendizaje y el diseño del cuestionario final.

Por ello, se estimó actuar mediante una propuesta inductiva sustentada en la técnica de análisis de contenido (Creswell & Poth, 2018; Krippendorff, 2004) y los postulados de codificación (Miles & Huberman, 1994; Saldaña, 2016), realizando un análisis de las respuestas generadas en el cuestionario (códigos) y ordenando los núcleos temáticos de las mismas (categorías) en torno a estimaciones de complejidad en el uso de dichos conceptos.

Se crearon tantas escaleras de aprendizaje como contenidos estructuradores comprendía el mapa de contenidos. Los escalones, a su vez, no quedaron compuestos por estimaciones derivadas de las respuestas del alumnado al cuestionario de ideas previas; en su lugar, se diseñaron, por cada escalera de aprendizaje, tantos escalones como acumulación de contenidos tenía dicho contenido estructurador: Esto es, si el contenido estructurador “progresión” (contenido procedimental instrumental) está compuesto por cuatro contenidos (“4-6 años”, “6-8 años”, “8-10 años”, “10-12 años”), la escalera de aprendizaje de dicho contenido tendrá cinco escalones: un primer escalón con el valor 0 (donde no se aprecia ninguna respuesta asociada a dichos contenidos); un segundo escalón con valor 1 (donde se categorizan las respuestas del alumnado donde, al menos, se haya mencionado un contenido de este contenido estructurador); y así, sucesivamente, hasta llegar al valor 4 (que sería el número de alumnos/as que hayan comentado aspectos que se relacionen con los cuatro contenidos que componen dicho contenido estructurador).

Esta propuesta nos permite hacer una estimación cuantitativa de la complejidad de las respuestas realizadas por el alumnado en este cuestionario de ideas previas, asumiendo que cuanto mayor frecuencia de codificaciones que apuntan a contenidos que se abordarán en esa parte del mapa (y, por tanto, del subproblema en cuestión), mayor escalón y, por tanto, complejidad presenta en la respuesta. Esto no es una regla de facto, sino una convención asumida al respecto. De la misma forma que en las escaleras de progresión inductivas se asume la complejidad desde una interpretación que hace el/la docente de dicha información, en este caso se asumirá dicha complejidad en torno a un criterio de manifestación que conecta con los contenidos asociados al contenido estructurador y, por tanto, al subproblema.

Para conocer también a qué contenidos apuntan las respuestas (ya que la escalera y la convención de complejidad, por sí sola, solo permitiría ver la simultaneidad), a cada escalera le acompaña una escala de dichos contenidos, donde se reflejan las frecuencias en las que se manifiestan. De esta forma, se dispone de dos indicadores (simultaneidad y cantidad) para estimar la complejidad de las respuestas.

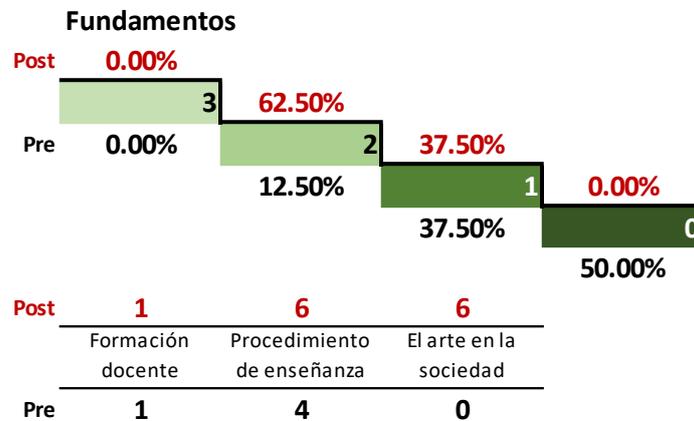


Figura 3. Escalera de aprendizaje y escala de contenido del contenido estructurador “fundamentos” con datos de fase previa

Aplicación del ciclo de mejora en el aula

Relato de sesiones

La primera sesión se produjo tras la realización, la semana anterior y en horario de clase, del cuestionario de ideas previas por parte de 10 de los 12 alumnos/as matriculados/as. Un cuestionario que, analizado de forma retrospectiva, se constata que ha limitado la cantidad de información que el alumnado podía reflejar sobre el mapa de contenidos que contiene la intervención. No ha supuesto mucho desvío del rumbo inicial, puesto que una de las preguntas principales del mismo (la última del cuestionario de ideas previas) suministró información suficiente para desarrollar las escaleras de aprendizaje y, además, sedimentó la orientación que habría de tomar el cuestionario final.

El trabajo de ideas previas inicial sirvió de antesala para el desarrollo de las actividades que se generaron posteriormente. Las dificultades en su realización han respondido a compartir el producto por medios telemáticos con el resto de los/as compañeros/as a través de la plataforma virtual (Keogh, Gowthorp, & McLean, 2017). Con todo, la sesión finalizó con normalidad, cubriéndose los objetivos y diseño de actividades propuestos para la sesión.

En la clase práctica (última del curso) del jueves 10 de junio, la dinámica fue diferente. Debido a que los contenidos abordados implicaban aspectos de corte estrictamente práctico y fruto de la presencialidad de este tipo de sesión, la participación del alumnado fue mayor que la de la sesión primera de la intervención. Este hecho permitió alterar los tiempos de las actividades para guardar un pequeño momento al final y así hacer una valoración de las participaciones prácticas en la asignatura. No estaba previsto, pero al tratarse de la última sesión y disponer de la totalidad del alumnado presente, era una oportunidad para comentar impresiones globales que no podía desaprovecharse: Hay que rescatar tiempo para reforzar aquellas cuestiones que, durante el curso, el grupo hizo muy bien.

La última sesión teórica (viernes 11 de junio) coincidía con una prueba de evaluación de otra asignatura. Con todo, el grupo asistió casi en su totalidad (8 de 12 de los/as participantes estuvieron presentes en la sesión virtual). El rendimiento del grupo, en general, fue aceptable, habida cuenta de las circunstancias (último día del curso, última sesión, pruebas de evaluación de

otras asignaturas coexistentes). De la misma forma, se habilitó un espacio de tiempo para que cumplimentasen el cuestionario de ideas finales, para realizar la comparativa con el cuestionario de ideas previas.

Evaluación del alumnado: Cuestionario final, escaleras de aprendizaje completas y valoración individualizada

Atendiendo a lo expuesto anteriormente y usando la estructura de las escaleras de aprendizaje, queda claro que el recorrido de los contenidos evaluados al comienzo está limitado por lo impreciso de las preguntas planteadas.

Con todo, el análisis propuesto y las escaleras diseñadas nos permiten hacer un acercamiento pretérito que se completa con el cuestionario final. Dicho cuestionario se ha diseñado, esta vez, atendiendo a los tres subproblemas, planteando una pregunta por cada contenido estructurador, que queda relacionado con él, pero sin preguntar expresamente por la información que lo sustentan. De esta forma, se focaliza el interés sobre los contenidos que ponen las escaleras, que han sido, precisamente, los trabajados durante el CIMA y se puede confrontar con la información obtenida en el cuestionario de ideas previas.

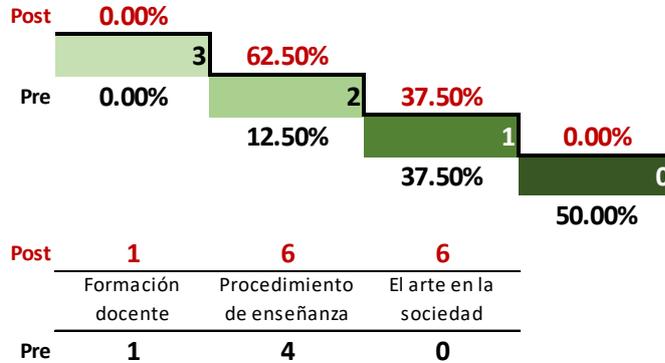
Tabla 2. Cuestionario de ideas finales

Problema principal	Subproblemas	Contenidos estructuradores	Preguntas
¿Qué hace que una obra teatral me sumerja en su historia?	¿Por qué usar el teatro?	Fundamentos	¿Qué crees que aporta el teatro a la labor del/a docente de educación física?
		Objetivos para con el alumnado	¿Qué objetivos te marcarías para conseguir con los/as participantes de una obra teatral que dirijas en educación física?
	¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra teatral?	Contexto teatral	¿Qué aspectos crees que debes controlar para usar el teatro en un contexto educativo?
		Acción dramática	Hablando sobre la parte técnica: ¿Qué elementos controlarías en el diseño de una obra teatral?
	Actor/actriz: ¿Se nace o se hace?	Formación general de base	¿Qué competencias crees que debes darle a tu alumnado para que puedan disfrutar de participar en una obra de teatro?
		Adaptaciones pedagógicas	¿Qué adaptarías a la hora de trabajar con alumnado en una obra de teatro para conseguir los objetivos planteados en la pregunta 2 de este cuestionario?
		Progresión	¿Qué aspectos clave, con relación a la edad del alumnado, consideras que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar a través de una obra de teatro?

Es necesario señalar que los cuestionarios cumplimentados, dos de los participantes fueron excluidos de la revisión porque cumplimentaron el cuestionario inicial, pero no el final. Es por ello por lo que el diagnóstico se ha llevado a cabo con ocho de los 12 alumnos/as matriculados/as en la asignatura.

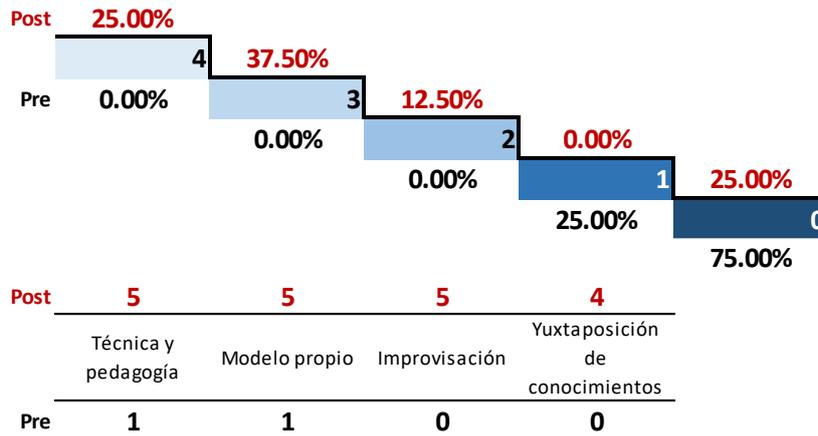
¿Por qué usar el teatro?

Fundamentos



Actor/actriz: ¿Se nace o se hace?

Formación general de base



¿Qué funciones cumple el/la director/a de una obra?

Contexto teatral

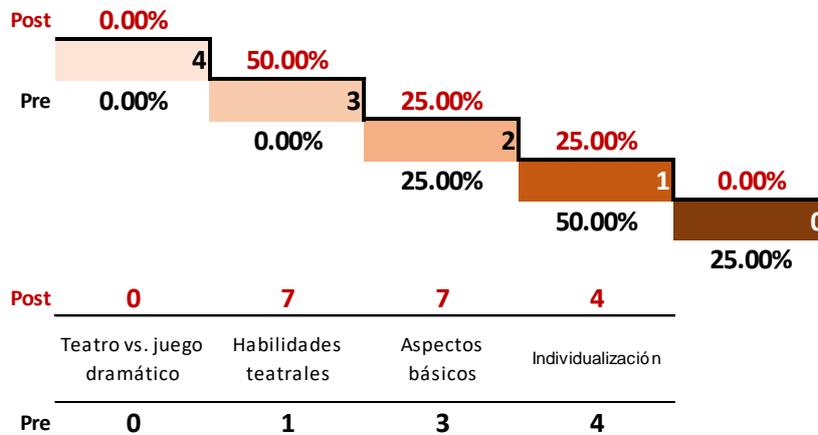


Figura 4. Escaleras y escalas de ejemplo por subproblema con datos de cuestionarios previo y final

De la misma forma, se acompaña una tabla con las diferencias entre las fases previa y final por cada uno de los alumnos/as participantes (en la tabla se observa la diferencia por contenidos y, al final, por contenidos estructuradores):

Tabla 3. Diferencial individual de frecuencias de contenidos entre cuestionarios inicial y final

Id	Fundamentos			Objetivos para con el alumnado			Formación general de base			Adaptaciones pedagógicas			Progresión			Contexto teatral			Acción dramática			Diferencia de subtotales														
	Formación docente	Procedimiento de enseñanza	El arte en la sociedad	Autonomía	Competencias	Creatividad	Sentido crítico	Comunicación	Técnica y pedagogía	Modelo propio	Improvisación	Yuxtaposición de conocimientos	Proyecto escrito	Democratizar roles	Proceso sobre técnica	Centrado en proceso	Versatilidad	4-6 años	6-8 años	8-10 años	10-12 años	Teatro vs. juego dramático	Habilidades teatrales	Aspectos básicos	Individualización.	Situación	Acción	Recursos	Fundamentos	Objetivos para con el alumnado	Formación general de base	Adaptaciones pedagógicas	Progresión	Contexto teatral	Acción dramática	Diferencia de totales
1	0	1	0	2	1	2	0	0	1	0	1	0	0	0	-1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	3	2	-1	3	3	2	13	
2	0	-1	1	1	0	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	1	-1	2	1	0	1	0	1	0	0	1	3	1	0	0	1	3	1	2	5	
4	1	0	1	-1	4	0	1	1	0	0	0	0	-1	-2	1	1	0	2	0	0	1	0	0	1	-1	2	6	3	2	1	0	2	2	0	2	9
5	0	1	1	3	2	0	2	2	1	2	1	2	0	0	1	-1	1	0	1	0	0	0	1	1	-2	1	1	1	3	3	2	1	0	3	13	
6	0	1	1	-1	0	0	0	1	2	1	1	0	-1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	2	2	0	2	0	3	2	0	3	1	3	2	13	
7	0	1	0	0	2	-1	0	2	3	0	2	1	0	0	0	2	0	2	0	1	1	0	1	0	0	1	3	3	0	1	3	0	3	1	3	11
8	0	1	2	-1	1	0	2	1	0	2	2	1	-1	0	0	-1	3	1	1	1	1	0	2	0	1	-1	0	-1	2	1	3	-1	4	2	11	
9	-1	0	1	1	1	3	2	0	3	2	0	1	0	3	-1	1	1	1	1	0	0	0	2	0	2	2	1	1	0	4	3	1	2	1	3	14

En general, se observa una tendencia al alza en la presencia de todos los contenidos del tema en cuestión. A excepción de dos casos donde la diferencia final está por debajo de la media ($M = 11$), todos/as los/as participantes han experimentado una mejora de entre 11 y 14 nuevos contenidos, lo cual, atendiendo que el máximo total de contenidos posibles es de 28, representa más de un 50% de mejora sobre la totalidad.

Evaluación del ciclo de mejora

Aspectos para tener presente en futuras intervenciones

Principalmente, la temporalización de la intervención ha sido el escollo de este CIMA. Aunque los resultados analizados de los cuestionarios previos y final por parte del alumnado arrojan resultados positivos, el diseño inicial del cronograma de la asignatura no contemplaba el despliegue de contenidos hasta la última semana de docencia.

Expuesto esto, el rendimiento del alumnado con el desarrollo de actividades ha sido excelente. Además, estos resultados apuntan a ciertos contenidos que parece que habría que analizar si seguir incorporándolos el año siguiente.

También es meritorio reconocer la implicación del alumnado con todas las iniciativas propuestas. Su compromiso para con la materia ha sido garante del éxito que dicha intervención ha tenido. No es esto incompatible con señalar que, en paralelo, el control docente sobre los contenidos y la forma de abordarlos ha mejorado, permitiendo una estimación más certera de la planificación de estos en años venideros.

Aspectos para incorporar a toda la práctica docente habitual

Con respecto a cuestiones relativas al aprendizaje, es fundamental asumir la importancia de las ideas previas, más allá de los contenidos de la materia, explorando las concepciones y forma de gestionar la información por parte del alumnado (Bain, 2007). De igual modo, es necesario atender a la forma de reclutar esta información, atendiendo a las singularidades del alumnado y evitando prejuicios o inseguridades que esto pueda generar (Popovic, Matic, Bjelica, & Maksimovic, 2020).

Las ideas previas deben ser el pivote de la estructura de contenidos de la materia: Abordar una buena conectividad entre contenidos (mapa), distinguiendo la jerarquía dentro de la organización de estos (llegando, al caso, a eliminar algunos menos relevantes o coherentes con el sentido de la intervención) es un elemento central. También ayuda a esta cuestión el diseño de un buen problema que active estos contenidos (Finkel, 2008).

Hay que propiciar que el alumnado encuentre y se “reconcilie” con su modelo de aprendizaje personal (Johnson, Chuter, & Rooney, 2013), incentivando que se cuestione los contenidos y planteamientos expuestos en el desarrollo de la materia.

El mapa de contenidos, igualmente, debe nutrirse y retroalimentarse del análisis de ideas inicial del alumnado, así como del cuestionamiento constante por parte del docente del modelo pedagógico posible. Ha de quedar claro en todo momento qué se pretende con las diferentes actividades de contraste que se implementen en las intervenciones didácticas, así como el uso de instrumentos de evaluación que permitan medir y cuantificar dichas intervenciones, tanto en la fase previa (cuestionario inicial), durante (actividades de contraste y desarrollo del modelo metodológico posible) y final (cuestionario de ideas finales y autoevaluaciones).

Principios Didácticos que han guiado la experiencia presente y que se preservarán en el futuro

El procedimiento siempre debe tener al alumnado como protagonista, centrandolo en él la organización y jerarquización de los contenidos desplegados (Sleap & Reed, 2006). Además, es necesario evaluar antes, durante y después, más allá de contenidos (procedimiento y los agentes implicados).

En paralelo, siempre se debe fomentar el pensamiento crítico a través de problemas que conecten los contenidos entre sí y estos con el mundo del alumnado (Wallace, Knudson, & Gheidi, 2020).

Para terminar nunca se debe dudar ante lo prescindible: Si en un momento no es necesario, quizás no sea imprescindible. Como adenda, tampoco dudar para rescatar lo prescindido: Si no hizo falta previamente, puede ser que ahora sí proceda. Así, es conveniente evitar el apego por

las intervenciones ya concluidas: Si las condiciones cambian, replicar tal cual una intervención exitosa podría no resultar tanto.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barret, G. (1995). *La pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Quebec: Recherche en Expression.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). Los Angeles: SAGE.
- Finkel, D. L. (2008). *Dar clase con la boca cerrada* (Ó. Barberá, Trad.). València: Universitat de València.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Johnson, N., Chuter, V., & Rooney, K. (2013). Conception of learning and clinical skill acquisition in undergraduate exercise science students: A pilot study. *Advances in Physiology Education*, 37(1), 108-111. doi: 10.1152/advan.00044.2012
- Keogh, J. W. L., Gowthorp, L., & McLean, M. (2017). Perceptions of sport science students on the potential applications and limitations of blended learning in their education: A qualitative study. *Sports Biomechanics*, 16(3), 297-312. doi: 10.1080/14763141.2017.1305439
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA, Estados Unidos: SAGE.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA, Estados Unidos: SAGE.
- Popovic, S., Matic, R. M., Bjelica, D., & Maksimovic, N. (2020). Estimation of Different Research Expectations of First-Year Students from the Sport Science Programmes and Their Teachers from Various Stages of Their Proficiency. *Sport Mont*, 18(2), 3-7. doi: 10.26773/smj.200604
- Rivero, A., & Porlán, R. (2017). Evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Ed.), *Enseñanza universitaria: Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3E [Third edition]). Los Angeles-London: SAGE.
- Sleap, M., & Reed, H. (2006). Views of sport science graduates regarding work skills developed at university. *Teaching in Higher Education*, 11(1), 47-61. doi: 10.1080/13562510500400123
- Tresserras Angulo, A., Álvarez Uria, A., Zelaieta Anta, E., & Camino Ortiz de Barrón, I. (2014). Pedagogía de la situación: Expresión dramática para la escuela. *Revista de investigación en educación*, 12(2), 222-233.
- Wallace, B., Knudson, D., & Gheidi, N. (2020). Incorporating problem-based learning with direct instruction improves student learning in undergraduate biomechanics. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 27, 100258. doi: 10.1016/j.jhlste.2020.100258