

La Formación del Profesorado de Educación Física en el Espacio Europeo de Educación Superior. El caso concreto un Centro Universitario Español

Teacher Training of Physical Education in the European Higher Education Area. A concrete case in a Spanish University Center

Dr. D. Aitor Acha Domeño

Centro Universitario Cardenal Cisneros (Adscrito a la UAH)
Universidad Autónoma de Madrid, España
aitor.acha@cardenalcisneros.es
aitor.acha@uam.es

Dra. Dña. Evelia Franco Álvarez

Universidad Pontificia de Comillas, España
efalvarez@comillas.edu

Dr. D. José María Moya Morales

Josemaria.moya@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar una propuesta de trabajo por proyectos llevada a cabo para el desarrollo de las asignaturas optativas de 4º curso de la Mención de Educación Física en el Grado de Educación Primaria en el C.U. Cardenal Cisneros.

Nuestros estudiantes, una vez graduados, no van a aplicar de forma aislada, sino integrada, los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas; existiendo evidencia de que la competencia laboral que perciban va a estar influida por la motivación que sientan hacia el desempeño de su trabajo.

La teoría de la autodeterminación postula que el comportamiento es motivado y regulado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás, y su satisfacción se considera determinante en la motivación del alumnado.

Considerando lo anterior, se ha llevado a cabo una experiencia interdisciplinar entre tres asignaturas en la que se ha apoyado la satisfacción de dichas necesidades poniendo en práctica diversas estrategias como medio para la consecución de las competencias específicas de la Mención en Educación Física.

La experiencia ha resultado positiva y ha permitido la adquisición de las competencias esperadas en los estudiantes, favoreciendo además un entorno motivante durante las clases.

Palabras clave: *motivación, aprendizaje por proyectos, educación física*

Abstract

The aim of this contribution is to show a proposal of project-based learning experience. This experience has been carried out within the optative subjects associated with the Physical Education specialization itinerary in 4th Grade of the Primary Education Degree at Centro Universitario Cardenal Cisneros.

In the future, our students are not going put in practice the competences they are getting from different subjects in an isolated way. Thus, they will use these competences in an integrated way; and there is evidence supporting that perceived professional competence in University students will be affected by the motivation they feel towards their job.

Self-determination theory sets that behavior is motivated and regulated by three basic psychological needs: autonomy, competence and relatedness, and their satisfaction seems to be determinant to explain motivation among students.

Considering the above, an interdisciplinar experience has been developed between three different subjects. Students basic needs have been supported through the use of different motivational strategies as a means to them to achieve the specific competences associated to the Physical Education specialization itinerary.

The experience has been positive and has contributed to the acquisition of the aforementioned competences while fostering a motivating environment during the lessons.

Keywords: *motivation, projec-based learning, physical education*

Introducción y contextualización

Desde la formación de la Unión Europea como ente administrativo y económico se detectó la necesidad de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante EEES), pues bien, en junio de 1999 nació la Declaración de Bolonia con la que se pretende la movilidad, la transparencia y el reconocimiento de las cualificaciones, la calidad y la dimensión europea de la Enseñanza Superior (De Pablos 2005:1).

Una de las herramientas para la creación de este EEES fue la implantación de los créditos ECTS (European Credit Transfer System) que pretenden que una parte de las enseñanzas en todas las universidades y titulaciones sea común en los países europeos adscritos al programa (47), de forma que se facilite, por un lado la movilidad de estudiantes y profesores, y por otro lado que los titulados en cualquiera de los países europeos tengan la posibilidad de ejercer la profesión en un país que no sea en el que han cursado sus estudios.

De hecho la Declaración de Bolonia, propone una serie de acuerdos básicos, como son la adopción de un sistema fácilmente reconocible y comparable, los dos ciclos en los que basar las titulaciones del EEES, grado y post grado, el establecimiento del sistema común de créditos, la promoción de la movilidad y la cooperación europea en el control de calidad y una necesaria dimensión de la educación superior (Montero, 2010).

Una de las novedades del Plan Bolonia que más afecta al profesorado es el cómputo de los créditos ECTS, puesto que hasta la implantación del mismo, los créditos universitarios se computaban como número de horas presenciales realizadas por el alumno en clase, de forma que si una materia tenía 4,5 créditos en el currículo, el número de horas a realizar por el alumnado era de 45. Pues bien, con el nuevo sistema, se deben computar el número total de horas que realiza cada alumno para superar la materia, incluyendo también las prácticas, seminarios y horas de trabajo autónomo, de forma que cada crédito suponen entre 25 y 30 horas de trabajo. Los cursos completos suponen, entonces un máximo de 60 créditos ECTS (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Real Decreto 1125/2003) y el grado de Magisterio 240 créditos en total.

En el Grado de Magisterio, existen dos especialidades, una en Educación Primaria y otra en Educación Infantil. En ambos casos, dependiendo de la oferta de cada centro educativo se pueden realizar diferentes Menciones o Especialidades. Para que en el título del Grado aparezca que se es poseedor de una Mención se han de cursar 4 materias asociadas a dicha Mención además del prácticum específico, lo que suma un total de 30 créditos ECTS.

El Grado de Magisterio es uno de los que mayor componente vocacional comporta y dentro de este, la Mención de EF también. Se puede decir que, en general, los alumnos de nuestra Mención están altamente motivados.

En este sentido, la motivación es uno de los más importantes e inmediatos determinantes del comportamiento humano (Iso-Ahola y Clair, 2000). En las últimas décadas, la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985) ha sido uno de los enfoques más utilizados para el abordaje de la motivación en el contexto universitario (Moreno-Murcia y Silveira, 2015b; Núñez, León, Grijalvo y Martín-Albo, 2012). Uno de los principales postulados de esta teoría es que el comportamiento es motivado y regulado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás, y su satisfacción determinan la motivación.

Numerosos estudios han comprobado los efectos positivos que la satisfacción de dichas necesidades tiene en el desarrollo de patrones adaptativos en los estudiantes (Lochbaum y Jean-Noel, 2016). Standage y Ryan (2012) presentan una compilación de estrategias que han resultado efectivas en la satisfacción de estas necesidades en diversos ámbitos. De ellas, se seleccionaron cuáles podrían ser aplicables en contextos educativos universitarios y fueron consideradas en la puesta en marcha de los proyectos planteados (Tabla 1).

Tabla 1. Estrategias de apoyo a la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y su materialización en nuestra propuesta

	Estrategias de apoyo a la satisfacción de las NPB	Materialización de las estrategias en nuestra propuesta
Autonomía	A1: Maximizar la oportunidad de elección	✓ Permitiendo a los estudiantes decidir las características de cada proyecto
	A2: Empatizar con los sentimientos de los alumnos	✓ Atendiendo en todo momento a los alumnos
	A3: Minimizar la implicación al ego	✓ Evitando la comparación y la competitividad
Competencia	C1: Facilitar niveles de desafío óptimos	✓ Facilitando un guion para el desarrollo de sus proyectos
	C2: Proporcionar abundante feedback positivo	✓ Seguimiento de los profesores reforzando el progreso de los estudiantes
	C3: Favorecer la implicación a la tarea en las actividades	✓ Promoviendo el trabajo cooperativo
Relación con los demás	R1: Empatizar con los alumnos	✓ Atendiendo en todo momento a los alumnos
	R2: Desarrollar en clase el modelo de "compañero de ejercicio"	✓ Desarrollando los proyectos de forma grupal

El caso concreto del Centro Universitario Cardenal Cisneros (España)

El Centro Universitario Cardenal Cisneros es un centro de titularidad privada, adscrito a la Universidad de Alcalá de Henares (España), en él se realizan estudios de Grado en Magisterio, de Infantil y Primaria, tanto en castellano como en bilingüe (inglés), de Educación Social y de Psicología, además de un Máster oficial de Atención a la Diversidad y Apoyos Educativos y otros estudios de postgrados relacionados con la Psicología y con gestión de centros educativos.

En el plan de estudios del Grado de Educación Primaria (GEP) de Magisterio, se ofrece desde el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC) obtener la mención de Educación Física (EF). Para conseguir tal distinción es requisito indispensable que los estudiantes cursen las cuatro asignaturas optativas desde las que se abordará la adquisición de competencias necesarias para la impartición de la EF en Educación Primaria, como marca la Ley. En el caso del CUCC se cursa una en el 6º semestre, tres en el 7º semestre y el prácticum en el 8º y último semestre. Si contemplamos las tres asignaturas que se desarrollan en 4º curso de forma paralela (*Didáctica Específica de la Educación Física, Educación Física y Salud y Didáctica de la Enseñanza de los Deportes*), observamos que a pesar de que cada una de estas asignaturas aborda unos contenidos diferentes, nuestros estudiantes no van a aplicar de forma aislada, sino integrada, los conocimientos adquiridos en cada una de ellas; existiendo evidencia de que la competencia laboral que perciban va a estar influida por la motivación que sientan hacia el desempeño de su trabajo

(Moreno y Silveira, 2015a). Ello nos lleva a buscar una forma de trabajar los contenidos de forma interdisciplinar tratando de favorecer patrones motivacionales adaptativos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se ha tratado de desarrollar una propuesta que, por un lado, suponga la oportunidad para los estudiantes de trabajar los contenidos de las tres asignaturas de forma conjunta; y por otro, favorezca la motivación de los alumnos y alumnas a través de la satisfacción de sus NPB. En el punto siguiente desarrollamos la experiencia.

Desarrollo de la experiencia

Durante las primeras seis semanas de clase, cada profesor desarrolla los contenidos propios de su asignatura de forma independiente. A continuación se propone un trabajo interdisciplinar durante las siguientes nueve semanas. La idea fue desarrollar nueve proyectos diferentes basados en contenidos que se pueden trabajar en EF durante la Educación Primaria. La elección de la temática de los proyectos se hizo seleccionando, los que entendemos que abarcan un amplio abanico desde el punto de vista motriz, cognitivo, emocional, además de intentar seleccionar aquellos en los que los profesores de la asignatura mostraban un especial dominio.

En este sentido podemos afirmar que la estructura se ajusta bastante a la propuesta por Julián y Elizondo (2017) en las que para la integración de contenidos en un proyectos se debería tener en cuenta la gestión del tiempo y en poner el acento en la coordinación del alumnado y del profesorado, la presentación e introducción del proyecto por parte de los profesores, la autogestión del alumnado, gestionar los grupos de forma cooperativa y de dentro a fuera (que sea el propio grupo el que designe las funcionalidades a cada individuo dentro del mismo), trabajar el contexto social obteniendo el máximo aprovechamiento de los recursos, ya sean humanos, materiales, espaciales o tecnológicos y por último evaluar al alumnado y el proyecto con distintas herramientas que permitan la evaluación individual, grupal y la coevaluación.

En la Tabla 2 se presenta un cuadro-resumen de cómo se desarrollaron las tres asignaturas. Como se observa, cada profesor desarrolló tres proyectos diferentes desde los que se abordaron la adquisición de las competencias citadas anteriormente.

TABLA 2. Organización de las materias optativas 2, 3 y 4 de la Mención de EF a cursar en 4º del Grado de Educación Primaria

semanas	1-2-3-4-5-6	7-8-9	10-11-12	13-14-15
PROFESOR 1	CONTENIDO ESPECÍFICO	PROYECTO 1	PROYECTO 2	PROYECTO 3
	Didáctica de la Enseñanza de los Deportes	Habilidades gimnásticas	Orientación en el medio natural	Deportes de raqueta (Padel)
PROFESORA 2	CONTENIDO ESPECÍFICO	PROYECTO 4	PROYECTO 5	PROYECTO 6
	Didáctica Específica de la EF	Condición física	Voleibol	Expresión Corporal
PROFESOR 3	CONTENIDO ESPECÍFICO	PROYECTO 7	PROYECTO 8	PROYECTO 9
	EF y Salud	Rugby	Deportes de raqueta (bádminton)	Deportes de Adversario (Judo)

En la Tabla 3 se muestra el modelo de organización que se siguió para el desarrollo de cada proyecto. Que cuenta con 12 horas y que se distribuye en las cuatro primeras horas impartidas por el docente, tanto desde el punto de vista teórico, como del práctico; el siguiente bloque, en el que los alumnos desarrollan el trabajo autónomo y del que tienen que informar al profesor o profesora, en el que el docente representa el rol de acompañante y guía del alumno (Julián, Ibor, Aibar y Aguarales, 2017) y el último bloque en el que los alumnos desarrollan una práctica asociada al proyecto como colofón a su trabajo autónomo.

Tabla 3. Distribución por horas de clase de los proyectos (ejemplo del caso de rugby)

Horas del proyecto	1ª-4ª horas	5ª-8ª horas	9ª-12ª horas
<p>PROYECTO 9 Deportes de adversario (judo)</p>	Fundamentación Teórica (profesor)	Trabajo autónomo de los alumnos (por grupos)	Exposición práctica grupo 1
	Fundamentación Teórica (profesor)	Trabajo autónomo de los alumnos (por grupos)	Exposición práctica grupo 2
	Sesión práctica dirigida por el docente (2h)	Trabajo autónomo de los alumnos (por grupos)	Exposición práctica grupo 3
		Seminarios (explicación del desarrollo del trabajo realizado por los alumnos)	Exposición práctica grupo 4

En lo que se refiere a la evaluación, habrá una parte no menos importante de autoevaluación y coevaluación del grupo, y por otro lado teniendo en cuenta que en cada uno de los proyectos se desarrolla alguna parte de los contenidos de las tres asignaturas que forman parte de esta experiencia, el docente también realizará la calificación atendiendo a los criterios que se ajusten a la evaluación de cada una de las asignaturas, de forma que por cada proyecto habrá una nota para la práctica y la teoría de las asignaturas *Didáctica Específica de la Educación Física, Educación Física y Salud* y por último *Didáctica de la Enseñanza de los Deportes*.

En función de las competencias trabajadas, se decidió qué proyectos formaban parte de la evaluación de cada una de las asignaturas implicadas.

Conclusiones

Para el profesorado participante en la propuesta que presentamos la experiencia ha resultado positiva y, en este sentido, coincidimos con Prieto, Párraga y Morcillo, (2014), en que es imprescindible que el alumnado tenga experiencias cercanas y transferibles a las posibles vivencias que tendrán el día de mañana en las clases de un colegio o instituto y que ayuden a generar la

autonomía necesaria para aprender a aprender realizando los proyectos, a través del análisis de la práctica, la realización de sesiones o la coevaluación entre compañeros.

Cabe destacar ciertas ventajas que ha ofrecido este planteamiento con respecto al planteamiento alternativo de trabajar las tres asignaturas independientemente durante todo el cuatrimestre:

- Se ha fomentado el trabajo cooperativo del alumnado.
- Los estudiantes han disfrutado de 9 experiencias didácticas de calidad en tanto que los profesores desarrollaron los contenidos que dominaban.
- Ha cobrado un alto componente práctico.

A pesar de que en líneas generales los profesores estamos satisfechos con la experiencia descrita, dicha propuesta posee algunas limitaciones, por lo que planteamos sugerencias de mejora para cursos futuros tales como; realizar un cronograma conjunto de actividades y posibilitar que los alumnos también tengan oportunidad de elección de alguno de los proyectos.

Referencias

De Pablos, J. (2005) *El espacio europeo de educación superior. Un reto para la Universidad*. Revista Fuentes (6). Sevilla: Universidad de Sevilla

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Iso-Ahola, S. E., & Clair, B. S. (2000). *Toward a theory of exercise motivation*. *Quest*, 52, 131-147.

Julián, J. A., Ibor, E., Aibar, A. & Aguarales, I. (2017). *Educación física, motor de proyectos*. Tándem. Didáctica de la Educación Física (56), pp. 7-15. Barcelona: Graó

Julián, J. A. & Elizondo, C. (2017) *¿Cómo enriquecemos un proyecto? Nuevas preguntas, retos y respuestas*. Tándem. Didáctica de la Educación Física (56), pp. 51-58. Barcelona: Graó

Lochbaum, M. R., & Jean-Noel, J. (2016). *Perceived autonomy-support instruction and student outcomes in physical education and leisure-time: A meta-analytic review of correlates*. *Ricyde*, 12(43), 29-47. doi: 10.5232/ricyde

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones*

universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 18 de septiembre de 2003, núm. 224, pp. 34355-34355

Montero Curiel, M. (2010) *El proceso de Bolonia y las nuevas competencias*. Tejuelo (9), 19-37. Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Cáceres: Universidad de Extremadura. DOI: 10.17398

Moreno-Murcia, J. A., & Silveira, Y. (2015). *Hacia una mejor predicción de la percepción de competencia laboral en los universitarios*. Revista de docencia Universitaria, 13(1), 277-292.

Moreno-Murcia, J. A., & Silveira, Y. (2015). *Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 169-181.

Núñez, J. L., León, J., González, V., & Martín-Albo Lucas, J. (2011). *Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo*. Revista de Psicología del Deporte, 20(1), 223-242.

Prieto, A.J., Párraga, J & Morcillo, J.A. (2014). *Aprendizaje basado en experiencias de interés a partir del área de Educación Física*. EmásF: revista digital de educación física, 27, 40-50.

Standage, M., & Ryan, R. M. (2012). *Self-Determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being*. In G. Roberts & D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 233-270). Champaign, IL: Human Kinetics.