



Journal
of Sport Pedagogy and Research
VOLUME 7, N°3, 2021

ISSN 2183-7783



Diretor Editorial - Rui Resende (ISMAI)

Diretor Editorial Adjunto - Hugo Sarmento (FCDEF-UC/CIDAF)

- Adilson Marques (FMH-UL)

- Paula Batista (FADE-UP)

Secretária Direção – Liliana Fontes

Conselho Editorial

Ágata Aranha (UTAD-Portugal), Alcides Scaglia (UNICAMP-Brasil), Antonino Pereira (ESEV-IPV-Portugal), Carlos Zuluaga (Universidad de Caldas-Colômbia), Cecília Borges (Universidad Montreal-Canadá), Gelcemar Farias (UDESC-Brasil), Hélder Lopes (UMA-Portugal), José Rodrigues (ESDRM-IPSantarém-Portugal), Juarez Nascimento (UFSC-Brasil), Larissa Benites (UDESC-Brasil), Larissa Galati (UNICAMP-Brasil), Miguel Saavedra (UDC-Espanha), Nuno Pimenta (IPMAIA-Brasil), Ricardo Lima (IPVC-Portugal), Roberto Hernández (Universidad Autonoma-Chile), Rui Gomes (Universidade do Minho-Portugal), Samuel Neto (UNESP-Brasil), Sérgio Ibanez (UNEX-Portugal), Susana Franco (ESDRM-IPSantarém-Portugal), Vitor Ferreira (FMH-UL-Portugal).

Edição

Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto (SCPD)

Capa – Mariana Moreira

ISSN 1647-9696

Contextos y horas de formación en evaluación del profesorado de Educación Física	80
¿Qué competencias se programan en los TFG/TFM de Educación Física?	83
Variação da atividade física moderada e vigorosa associada à variação dos limiares de intensidade	87
Sessões de treino simuladas na formação de Treinadores Desportivos	90
Adaptaciones en el diseño, desarrollo y evaluación de Trabajos de Fin de Grado o Máster en la formación inicial del profesorado de Educación Física ante la COVID-19	94
La autocalificación como estrategia de aprendizaje viable, formativa y justa en futuros docentes	97
¿Cómo evalúan los profesores de Educación Física?	101
A autoavaliação na formação de futuros professores: uma aprendizagem essencial.....	105
Os modelos de ensino e a avaliação: Uma reflexão focada na aprendizagem.....	109
Usos da tecnologia e da avaliação da aptidão física em Educação Física	112
As práticas avaliativas do professor de educação física em tempos de pandemia.....	115
Motivação dos alunos para a Educação Física: Origem geográfica e género.....	118
A Autorreflexão sobre o Processo de Formação Inicial Docente: Perspetivas de Estagiários Portugueses e Chilenos	121
Motivação dos alunos para a Educação Física: Ciclo de estudo e sexo.....	6
Evaluación formativa en planes de formación de profesores de Educación Física (Uruguay).....	9
Práticas de avaliação formativa em Educação Física: o estudo de uma escola	12
Autoconceito e rendimento académico na Educação Física (estudo em alunos de basquetebol)..	15
COMUNICAÇÕES ORAIS - EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	18
Evaluación para el aprendizaje. Una experiencia universitaria con una plataforma digital interactiva	19
Adaptaciones del Trabajo Fin de Grado en tiempos de pandemia.....	23
Andamiaje y evaluación formativa: una experiencia con video-diarios grupales de evidencias de aprendizaje	26
La evaluación formativa de competencias transversales en el proceso de seguimiento del TFG/TFM	29
Cuando la responsabilidad individual es requisito imprescindible para que el grupo funcione....	33
La competencia investigadora: desde la asignatura de Expresión Corporal hacia el TFG.....	36
Implementación longitudinal de Evaluación Formativa y Compartida durante un grado universitario	39
La Evaluación Formativa y Compartida en Expresión Corporal en Formación del Profesorado..	42
Evaluación Formativa en Trabajos de Fin de Grado: Proyecto de Innovación Docente	45
Tutorización de trabajos fin de grado de Educación Física durante la Covid-19	48
Evaluación formativa y compartida en Formación Profesional.....	51

¿Qué competencias se programan en los TFG/TFM de Educación Física?

QUAIS SÃO AS COMPETÊNCIAS PROGRAMADAS NO TFG / TFM DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

M^a Rosario Romero Martín¹, Miguel Chivite Izco¹

¹Universidad de Zaragoza

Introducción

Los estudiantes de las titulaciones universitarias que capacitan para la docencia de Educación Física en la Educación Primaria y Secundaria en España, concluyen su periplo formativo con una asignatura donde deben ser capaces de cristalizar, en un Trabajo Fin de Grado o Máster respectivamente, las competencias desarrolladas en su formación. Eso implica una capacidad de síntesis que es en sí su principal finalidad.

En esta comunicación se exponen los primeros resultados del análisis de las *guías docentes* de esas asignaturas, concretamente una descripción de las competencias programadas, a falta de aplicar algunos estadísticos y concluir el estudio. Todo ello forma parte de un proyecto de investigación más amplio, uno de cuyos objetivos es analizar la coherencia entre las competencias formativas y los sistemas de evaluación que se utilizan, que nos permita conocer si en las asignaturas estudiadas se da el alineamiento constructivo (Biggs, 2005) entre los elementos de las programaciones docentes que recomienda la literatura científica (e.g: Fraile, Pardo, & Panadero, 2017).

Metodología

Diseño

Se trata de un estudio descriptivo de la tipología de competencias programadas y perfiles de las guías docentes.

Población

Del total de las universidades españolas, se excluyeron las que no tenían títulos de formación de profesorado en Educación Física. Se identificaron las guías docentes de Maestro de Primaria (mención Educación Física), y/o de Máster de Profesorado de Secundaria (Educación Física), resultando una población de estudio de 99 guías docentes, 52 de Grado y 47 de Máster, analizándose todas ellas.

Procedimiento e instrumentos

Se partió de la clasificación de competencias de González & Wagenaar (2010) en generales (o transversales, para cualquier titulado), y específicas del título, en nuestro caso, docentes. Estas competencias docentes se dividieron en *genéricas* y *de especialidad*, en función de si aludían o no a la Educación Física.

Además se validó, mediante expertos, una categorización de las competencias docentes, basada en su lógica interna, resultando cinco tipologías (diez al aplicarse tanto a las docentes genéricas como a las de especialidad): 1_Instrumentales educativas: programar, intervenir y evaluar en educación; 2_Instrumentales en otros ámbitos: educación no reglada; 3_Contextuales: contexto institucional, personas o grupos; 4_Personales: capacidades normalmente actitudinales propias del docente; y 5_Complementarias: conocimientos sobre contenidos de la especialidad.

Para analizar las guías, las once categorías resultantes se organizaron en una Hoja de registro y se diseñó un protocolo explicativo del procedimiento.

Cada guía fue evaluada por dos expertos y un tercero dirimió las diferencias encontradas. La distribución de evaluadores y guías se aleatorizó.

Variables

Porcentaje de competencias por tipologías, Titulación y Perfil de las guías.

Tratamiento de los datos

Se realizó el sumatorio de los once tipos de competencias de cada guía, y se expresaron en % respecto del total. Ello permitió realizar sumatorios de los tipos de competencias en el conjunto de las guías y por titulaciones.

De igual forma, se hicieron los sumatorios de los tres grandes bloques, de manera que cada guía se resumía en una secuencia ordenada de mayor a menor, de tres porcentajes que sumaban 100%. Con ello pudieron definirse 9 perfiles (Tabla 3) resultantes de la ordenación mencionada.

Resultados

En una primera aproximación a los resultados se muestran desglosados los valores de la distribución de competencias en las once categorías previstas (Tabla 1).

Tabla 1. % de competencias desglosado

Tipos	Trans	Docentes genéricas					Docentes especialidad				
		2_Instr Educati vas	3_Instr OtrosA mbitos	4_Cont extuale s	5_Pers onales	6_Supl ementa rias	7_Instr Educat vas	8_Instr OtrosA mbitos	9_Cont extuale s	10_Per sonales	11_Sup lementa rias
Global	26,3	18,4	1,3	10	14	7,9	6,9	0,7	3,6	7,2	3,8
			51,5%				22,2%				

Se observa la preponderancia de las competencias Transversales que superan la cuarta parte del total, seguidas de 2_Genéricas Instrumentales/Educativas, próximas al 20%, y 5_Genéricas Personales. Y a distancia las 4_Genéricas Contextuales, 6_Genéricas Suplementarias, 10_EspecialidadPersonales y 7_Especialidad Instrumentales/Educativas quedando el resto en valores residuales.

En la Tabla 2 se agrupan las competencias en tres bloques, y se exponen globalmente y por titulación. Puede apreciarse que las diferencias entre ambas titulaciones son mínimas cuando priman las competencias genéricas, y que en el TFG destacan las transversales y las de especialidad en el TFM.

Tabla 2. % por perfiles agrupados globalmente y por titulación

Perfiles agrupados	Global	TFG	TFM
> transversales	21,60	30,49	12,50
> docentes genéricas	53,09	52,44	53,75
> docentes de especialidad	25,31	17,07	33,75

En la tabla 3, se plasman los resultados pormenorizando según los nueve perfiles creados. Estos resultados muestran que las diferencias expuestas anteriormente en la Tabla 2, se deben principalmente a los perfiles *transversales>genéricas>especialidad* en el caso de los TFG y *especialidad>genéricas>transversales* en los TFM, y más claros en guías con el 100% de transversales o especialidad, respectivamente.

Tabla 3: % de los 9 perfiles de guías

Perfil	%		
1_transversales=100 %	6,2	9,8	2,5
2_genéricas=100 %	8,0	4,9	11,2
3_especialidad=100%	1,8	2,4	1,2
4_transversales>genéricas>especialidad	15,4	20,7	10,0
5_transversales >especialidad>genéricas	0,0	0,0	0,0
6_genéricas>transversales>especialidad	22,2	23,2	21,2
7_genéricas>especialidad>transversales	22,8	24,4	21,2
8_especialidad>transversales>genéricas	3,7	1,2	6,2
9_especialidad>genéricas>transversales	19,7	13,4	26,2

En resumen: (1) en todos los casos el mayor número de competencias son tipo docentes genéricas, siempre por encima del 50%; (2) las competencias transversales tienen claramente mayor presencia en los TFG que en los TFM, particularmente cuando el perfil es transversales>genéricas>especialidad y de forma más contundente cuando el 100% de las competencias son transversales; y (3) en el caso de las competencias especialidad, su presencia es prácticamente el doble en el caso de los TFM en relación a los TFG.

Discusión y conclusiones

Las competencias genéricas son más altas en el Grado. En el estudio de Asún, Caballero, & Romero-Martín (s. f.) también las titulaciones de Maestro presentaban un marcado perfil docente genérico, a pesar de las menciones (especialidades) del título, lo cual es coherente con sus salidas profesionales, e igualmente sucede con las genéricas instrumentales educativas.

En los dos títulos los valores menores se dan en las instrumentales en ámbitos distintos a la educación formal, lo que es un buen indicador de la coherencia de los programas dado que son titulaciones enfocadas a la educación obligatoria. En un estudio semejante realizado entre las titulaciones de Maestro y del Grado en Ciencias de la Actividad Física, este último mostraba un porcentaje en este bloque de competencias significativamente más elevado, coherentemente también con el amplio abanico de salidas profesionales de esa titulación (Asún et al., s. f.).

Finalmente en este estudio se observa una explicitación de los elementos de las guías mayor en relación a estudios anteriores (Lorente, Montilla, & Romero, 2013). No obstante, tal como hemos comentado, nuestros análisis están en fase inicial por lo que esta afirmación y el resto de los resultados expuestos son todavía provisionales.

Palabras clave: Formación Inicial, Educación Física, Trabajos fin de estudios, Competencias docentes

Agradecimientos

Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: “Evaluación de competencias en los Trabajos fin de estudios (Grado y Máster) en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física”. Convocatoria: agosto de 2018 del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Referencia: RTI2018-093292-B-I00. Duración: 3 años (2019-2021).

Referencias

- Asún, S., Caballero, D., & Romero-Martín, M. R. (s. f.). Formación universitaria en actividad física: explorando competencias y evaluación desde las guías docentes. In press.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4). <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- González, J., & Wagenaar, R. (2010). *Tuning educational structures in Europe. Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lorente, E., Montilla, M., & Romero, R. (2013). Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de educación física. *REVALUE*, 2(1).