

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19

Octaedro 
Editorial

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerrectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19

EDICIÓN:

Rosana Satorre Cuerda

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2021

© De la edición: Rosana Satorre Cuerda

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-19023-19-3

Producción: Ediciones Octaedro

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

13. Percepciones hacia el grupo de Alto Rendimiento Académico (ARA) entre alumnado universitario ARA y no ARA de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Sanmartín-López, Ricardo

Universidad de Alicante

RESUMEN

La reciente puesta en marcha de los grupos de Alto Rendimiento Académico (ARA) en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD) en la Universidad de Alicante requiere de un análisis preliminar para reflexionar sobre su funcionamiento. Por tanto, el objetivo de esta investigación versa sobre la comparación de los perfiles lingüísticos, motivaciones, dificultades y propuestas de mejora de los alumnados ARA y no ARA hacia el grupo ARA de CCAFYD. La muestra de 59 estudiantes de CCAFYD contestó a un cuestionario virtual compuesto por preguntas cerradas y abiertas sobre sus motivaciones hacia el grupo ARA y su perfil lingüístico. Los resultados muestran que el alumnado ARA presentaba más certificaciones lingüísticas de B2, presentaba motivaciones de mejorar su nivel lingüístico, consideraba importante mejorar las explicaciones docentes y el intercambio comunicativo en el aula. Mientras que el alumnado no ARA aportaba la necesidad de mejorar su nivel para optar a matricularse al grupo, así como acceder a clases más adaptadas a sus necesidades. En consecuencia, es necesario mejorar la coordinación docente del profesorado ARA y promocionar las ventajas del grupo ARA a los futuros alumnos.

PALABRAS CLAVE: grupo ARA, CCAFYD, percepción, alumnado, inglés.

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo en el que vivimos, cada vez tiene más peso y más valor el tema de las actividades físicas y el deporte porque se han podido comprobar la gran cantidad de mejoras que proporcionan al desarrollo físico, social, ético y económico de las personas (Franco et al., 2017; López-Busto et al., 2016). Por tanto, durante los últimos años han aumentado las matrículas en estudios relacionados con la actividad física y el deporte (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), entre las que se encuentra el grado universitario en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFyD). En consecuencia, los planes universitarios se adaptan a las exigencias del futuro laboral, considerando la lengua inglesa como un elemento diferencial. De esto modo, la inclusión de los grupos de alto rendimiento (ARA) está siendo patente durante los últimos años y es importante conocer la opinión del alumnado para aumentar la matriculación de dichos grupos.

Para poder preparar a los estudiantes de CCAFYD para su futuro laboral es muy importante conocer las posibilidades de trabajo que poseen en la actualidad. En este sentido, Pérez-Villalba et al. (2016) realizaron una investigación con 8.376 personas egresadas en la carrera de CCAFYD. De toda la muestra entrevistada, el 80% de ellos se dedicaban al sector deportivo y de ellos la mayoría se dedicaba al sector de la docencia (68%). Coincidiendo con los resultados de otros autores (Pérez, 2015; Viñas y Pérez, 2014). Del mismo modo, también indicaban que las tareas de gestión y el mantenimiento y la salud son salidas que son escogidas por los egresados. De entre estas, es interesante la irrupción durante los últimos años del turismo deportivo, que puede suponer oportunidades por no

ser tan conocida como las otras (Sánchez y Rebollo, 2000; Viallon et al., 2003) y en este sentido, el aprendizaje de la lengua inglesa puede suponer una diferencia y una ventaja a la hora de ofertarlo para turistas extranjeros.

En esta línea, García-Fernández et al. (2013) analizaron las preferencias profesionales de un total de 118 estudiantes del segundo ciclo del grado de CCAFYD de la Universidad de Sevilla y observaron que la elección preferida era la de profesionales de la gestión deportiva, seguido de docencia en secundaria. Por tanto, la salida de la docencia sigue teniendo peso, aunque los estudiantes indican que posiblemente se disminuya la preferencia debido a la situación de pocas plazas laborales que han salido durante los últimos años para incorporarse al sistema educativo.

Debido a que la preferencia de los estudiantes de CCAFYD por la salida profesional de la educación sigue teniendo un peso considerable, es importante analizar las competencias que deben poseer los futuros profesionales de CCAFYD. Por tanto, dado que Educación Física asocia los movimientos corporales al lenguaje y también trabaja contenidos conceptuales y actitudinales a través de estos mecanismos, hace que sea una de las áreas curriculares preferidas para poder ser trabajada en los centros bilingües a través de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; Ramos-Calvo y Ruiz-Omeñaca, 2010, 2011). Del mismo modo, Salvador et al. (2016) indican que las actividades de lenguaje no verbal y lúdicas que se realizan en la asignatura de Educación Física también ayudan a que el aprendizaje de la lengua inglesa pueda realizarse de un modo más natural. Por tanto, estos cambios en Educación Física requieren del desarrollo de nuevas competencias y aprendizajes en el profesorado (García-Jiménez et al., 2012; Hernando-Garijo et al., 2018; Hortigüela et al., 2016).

Hernando-Garijo et al. (2018) realizaron una investigación en una muestra de 26 centros públicos de secundaria bilingües, en los cuales la asignatura de Educación Física era una de las asignaturas seleccionadas para ser trabajada en lengua inglesa y destacaron la importancia que debe tener la formación de los docentes en poder aplicar y tener una buena percepción de la enseñanza en lengua inglesa. Por tanto, es muy importante poder conocer la opinión de los estudiantes de los grados universitarios en CCAFYD para poder mejorar los planes de estudio y formar a los futuros egresados en un mayor conjunto de competencias.

Para atender a estas necesidades de formación lingüística, ha comenzado el primer curso ARA en el grado de CCAFYD durante el curso 2020-2021 en la Universidad de Alicante. Dichos grupos, según la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Comunitat Valenciana (2019), pretenden promocionar desde un primer momento a los estudiantes con calificaciones más elevadas y lo realizan a través de ofertar un mínimo de la mitad de los créditos básicos u obligatorios en lengua inglesa. Para ello los alumnos deberán acreditar un nivel B2 al inicio o final del primer curso académico y podrán disfrutar de un grupo reducido de estudiantes, una mención especial en el título y ventajas a la hora de obtener ayudas o becas para realizar estancias en el extranjero.

Teniendo en cuenta que la motivación académica y la opinión del alumnado a la hora de estudiar en lengua inglesa supone un elemento diferenciador (Gil-López et al., 2019), numerosas investigaciones han tratado de conocer el pensamiento del alumnado del grupo ARA para poder mejorar y adaptar las características de los grupos a las necesidades de los alumnos y alumnas.

En líneas generales, las principales ventajas y motivaciones de alumnado de grupo ARA de distintas titulaciones han sido la posibilidad de mejorar en la competencia oral y escrita en lengua inglesa (Azorín-López et al., 2015; Trenor et al., 2017), lo que puede ser un elemento diferenciador para su futuro laboral, como se ha indicado anteriormente. En grados de Educación Primaria de la Universidad de Alicante, también se ha podido comprobar como los estudiantes poseían perfiles lingüísticos

apropiados para formar parte del grupo ARA, motivaciones intrínsecas acerca de formar parte del grupo y no muchas dificultades significativas encontradas, quitando el poco recorrido de los grupos ARA por haber comenzado recientemente (Sanmartín y Pérez-Sánchez, 2019, 2020).

Por tanto, el objetivo de este estudio es comparar las diferencias de perfil lingüístico que puede haber entre aquellos estudiantes que se matriculen en el grupo ARA y aquellos que no, teniendo en cuenta también sus motivaciones y dificultades percibidas, para poder aumentar la matriculación de alumnado para esos grupos en cursos posteriores.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La muestra total del estudio fueron 59 estudiantes matriculados en el primer curso del grado de CCA-FyD de la Universidad de Alicante. Del total, 12 estudiantes pertenecían al grupo ARA (83.3% chicos) y con edades comprendidas entre 18 y 21 ($M = 18.83$; $DT = 1.34$), mientras que 47 estudiantes no estaban matriculados en el grupo ARA (63.8% chicos) y con edades comprendidas entre 18 y 39 ($M = 20.55$; $DT = 3.83$).

Las asignaturas que tenían los estudiantes del grupo ARA en lengua inglesa eran un total de cinco: Fisiología básica, Teoría de la Actividad Física, Deportes del Mar, Deportes con Implementos y Psicología aplicada a las CCA-FyD.

2.2. Instrumentos

Se utilizó como base el cuestionario de 21 preguntas elaborado por Sanmartín y Pérez-Sánchez (2019), el cual divide seis preguntas cerradas para cada bloque de motivaciones, beneficios y dificultades encontradas a la hora de estudiar en inglés, las cuales se miden a través de una escala *Likert* de 5 puntos (1= En total desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo), y tres preguntas abiertas para cada bloque. Dicho cuestionario también presenta tres preguntas para conocer el perfil lingüístico y se le añadieron dos preguntas abiertas relacionadas con las motivaciones de matriculación al grupo ARA de CCA-FyD y una pregunta abierta de propuestas de mejora. Dado que el cuestionario se administró tanto a los estudiantes del grupo ARA como a los estudiantes no ARA, las cuestiones del grupo no ARA se adaptaron para indicar cómo lo verían si formaran parte de forma hipotética.

2.3. Procedimiento

Debido a la situación provocada por el COVID-19, los cuestionarios se administraron de forma virtual (*Google Formularios*) contactando con profesorado que tuviera clase con los alumnos del grupo ARA y con los alumnos no matriculados en el grupo ARA para que dejaran un tiempo de la sesión para explicar la cumplimentación de los mismos. Se indicó el objetivo del estudio y se comentó que la cumplimentación era anónima y voluntaria. En este sentido, la totalidad del grupo ARA y el 60,25% de los estudiantes no matriculados en el grupo ARA participaron en el estudio. Lo cumplimentaron en unos 15 minutos y un miembro del estudio estuvo presente durante todo el proceso para resolver posibles dudas. Los datos de los cuestionarios fueron categorizados cuantitativamente (SPSS para datos numéricos y AQUAD para respuestas abiertas) y se presentaron descriptivos de medias y frecuencias para analizar las diferencias.

El presente trabajo contó con una ayuda del Programa de Redes-I3CE de investigación en docencia universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2020-21). Ref.: 5238.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de comparar el perfil lingüístico, las motivaciones de matriculación, beneficios percibidos, dificultades encontradas y sugerencias de mejora de los estudiantes matriculados y no matriculados en el grupo ARA de CCAFYD.

3.1. Perfil lingüístico

Los estudiantes del grupo ARA indicaron que llevaban una media de 12.17 años estudiando inglés, que el 41.6% poseía un nivel B2 de inglés o superior y que el 66.7% consideraba que tenía un nivel medio de competencia lingüística. Respecto a los estudiantes del grupo no ARA, llevaban una media de 10.6 años estudiando inglés, el 6.4% de la muestra poseía un nivel B2 de inglés o superior y el 53.2% de la muestra indicaba poseer un nivel básico de competencia lingüística percibida.

3.2. Motivaciones para estudiar en el grupo ARA y en lengua inglesa

El alumnado del grupo ARA indicó como principales motivos para matricularse en el grupo la mejora del idioma (6 estudiantes) y la posibilidad de asistir a todas las clases y no tener que realizar docencia semipresencial por el COVID (5 estudiantes). Dichos motivos coinciden con el motivo más elegido en la figura 1, ya que la motivación 1 es la que más se ha elegido ($M = 4.33$; $DT = .99$).

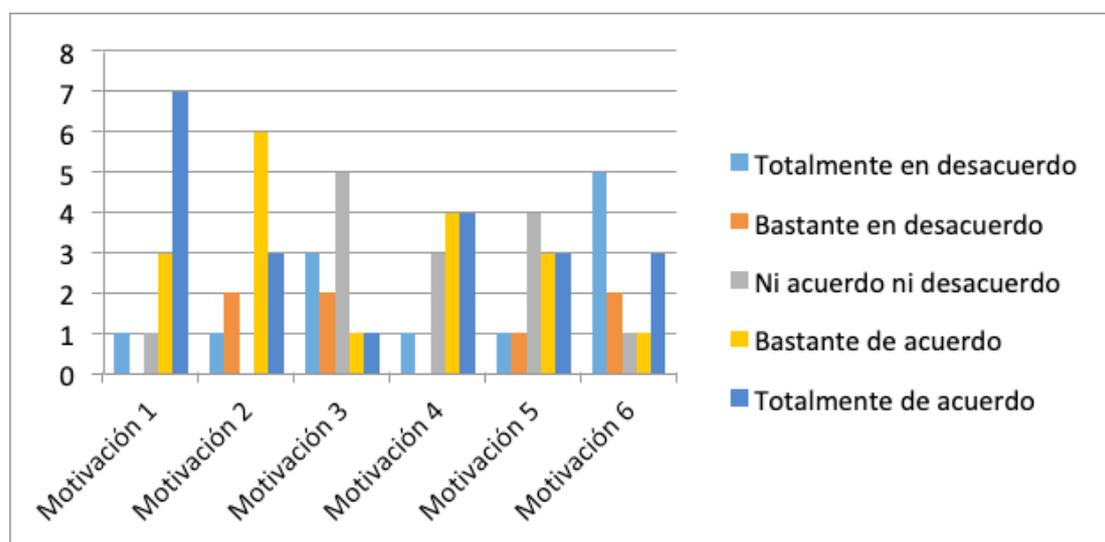


Figura 1. Motivaciones que han mostrado los estudiantes del grupo ARA para estudiar en inglés.

Nota: Motivación 1 = Oportunidad de mejorar el nivel lingüístico en inglés; Motivación 2 = En el futuro se tendrán que preparar clases en inglés y es una manera de mejorar esta competencia; Motivación 3 = La familia o amigos ejercieron una influencia; Motivación 4 = Oportunidad para aprender vocabulario específico de CCAFYD en lengua inglesa; Motivación 5 = Oportunidad para plantear retos, conseguirlos y mejorar; Motivación 6 = No tener claras las motivaciones.

Los estudiantes del grupo no ARA indicaron como principales motivos para no matricularse en el grupo el no presentar un nivel de lengua adecuado (28 estudiantes) y la mayor dificultad percibida al realizar las asignaturas en inglés (9 estudiantes). En cambio, como se puede ver en la figura 2, indicaron como motivos que les hubieran ayudado a matricularse el motivo 1 ($M = 4.15$; $DT = .88$) y el motivo 4 ($M = 4.15$; $DT = .72$).

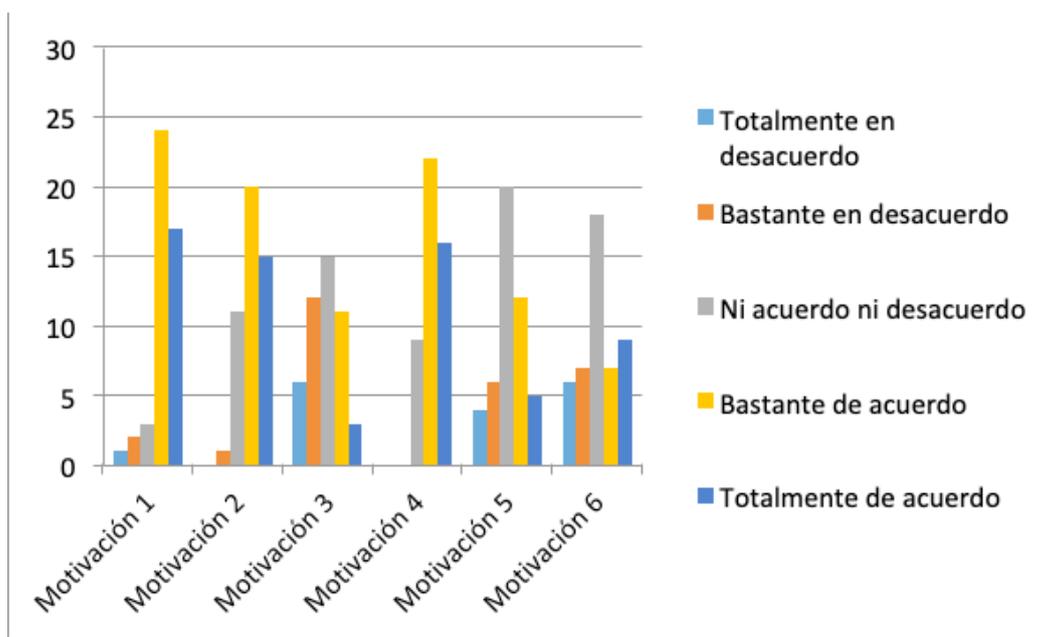


Figura 2. Motivaciones que mostrarían los estudiantes del grupo no ARA para estudiar en inglés.
 Nota: Motivaciones iguales que en figura 1 pero en modo hipotético.

3.3. Beneficios por estudiar en el grupo ARA

El alumnado del grupo ARA indicó como principales beneficios a la hora de realizar clases en el grupo ARA el beneficio 1 ($M = 3.75$; $DT = 1.22$) y el beneficio 2 ($M = 3.67$; $DT = 1.30$), como se puede ver en la figura 3. Respecto a los alumnados del grupo no ARA, indicaron como beneficios hipotéticos el 1 ($M = 4.19$; $DT = .77$), el 2 ($M = 4.28$; $DT = .62$) y el 4 ($M = 4.02$; $DT = .77$), como se puede ver en la figura 4.

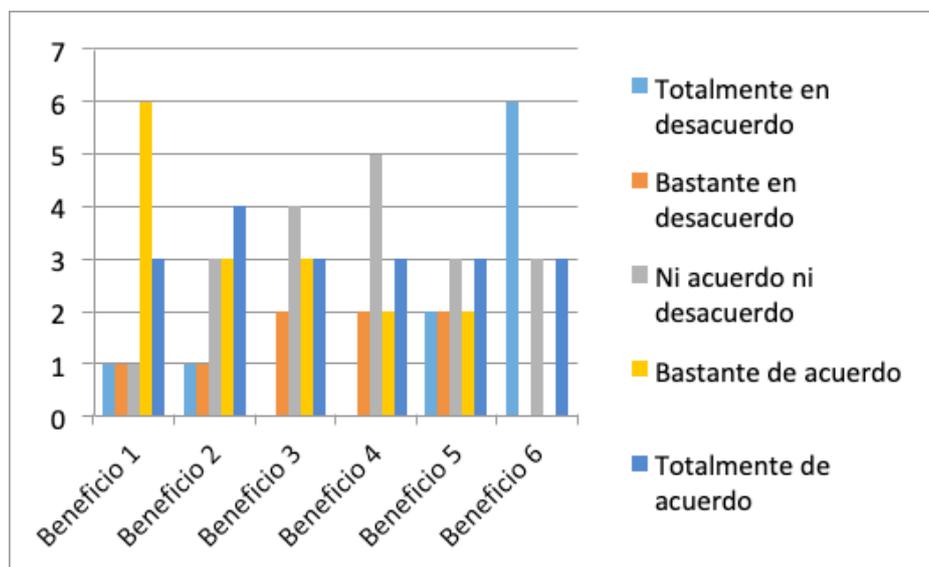


Figura 3. Beneficios que presentan los estudiantes ARA al estudiar en inglés.

Nota: Beneficio 1 = Oportunidad de aprender vocabulario específico; Beneficio 2 = Mejorar las competencias lingüísticas claves: *speaking, listening, reading and writing*; Beneficio 3 = Aprender a gestionar situaciones difíciles para el futuro; Beneficio 4 = Adquirir aprendizajes que complementan la formación como profesional del deporte y de la salud; Beneficio 5 = Descubrimiento de características personales ocultas; Beneficio 6 = No hay beneficios.

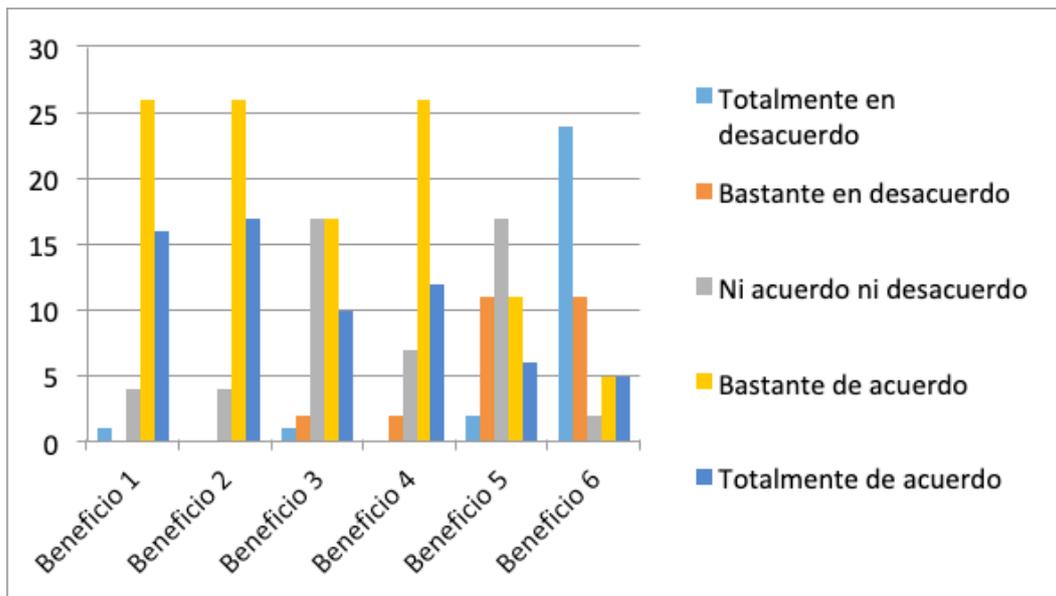


Figura 4. Beneficios hipotéticos que presentarían los estudiantes no ARA al estudiar en inglés
Nota: Beneficios iguales que en figura 3 pero en modo hipotético.

3.4. Dificultades percibidas por estudiar en el grupo ARA

El alumnado del grupo ARA indicó como principales dificultades percibidas a la hora de realizar clases en el grupo ARA la dificultad 2 ($M = 3.17$; $DT = .94$), la dificultad 3 ($M = 2.92$; $DT = 1.24$) y la dificultad 5 ($M = 2.92$; $DT = 1.62$), como se puede ver en la figura 5. Respecto a los alumnos del grupo no ARA, indicaron como dificultades hipotéticas todas ellas menos la 6, con valores que oscilaron entre $M = 4.06$ y $DT = 1.09$ para la dificultad 5, y $M = 3.74$ y $DT = 1.21$ para la dificultad 3, como se puede observar en la figura 6.

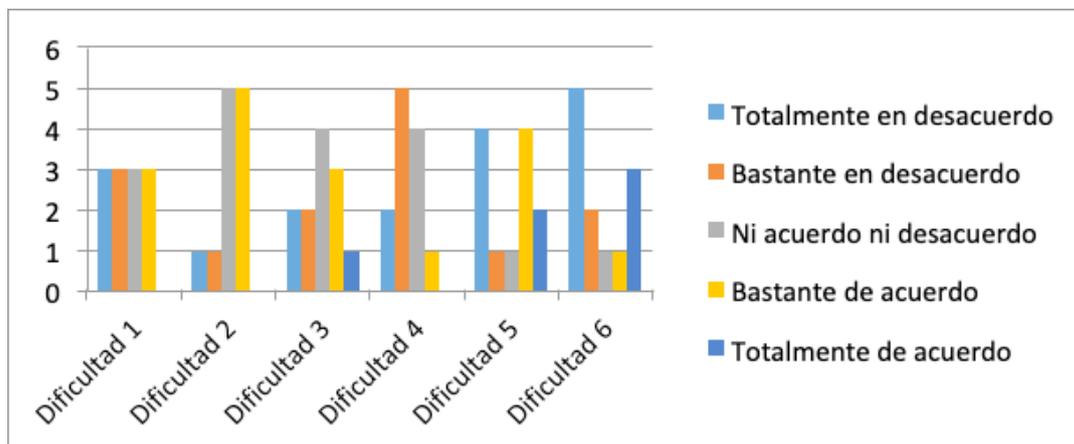


Figura 5. Dificultades que presentan los estudiantes ARA al estudiar en inglés

Nota: Dificultad 1 = El nivel lingüístico impide participar y seguir las sesiones; Dificultad 2 = El vocabulario específico dificulta la comprensión; Dificultad 3 = Explicaciones del profesor difíciles de seguir; Dificultad 4 = Las competencias en lengua del grupo de trabajo no eran adecuadas y se necesitaba más tiempo; Dificultad 5 = El nivel de expresión oral dificultaba la participación en las sesiones; Dificultad 6 = No se han encontrado dificultades.

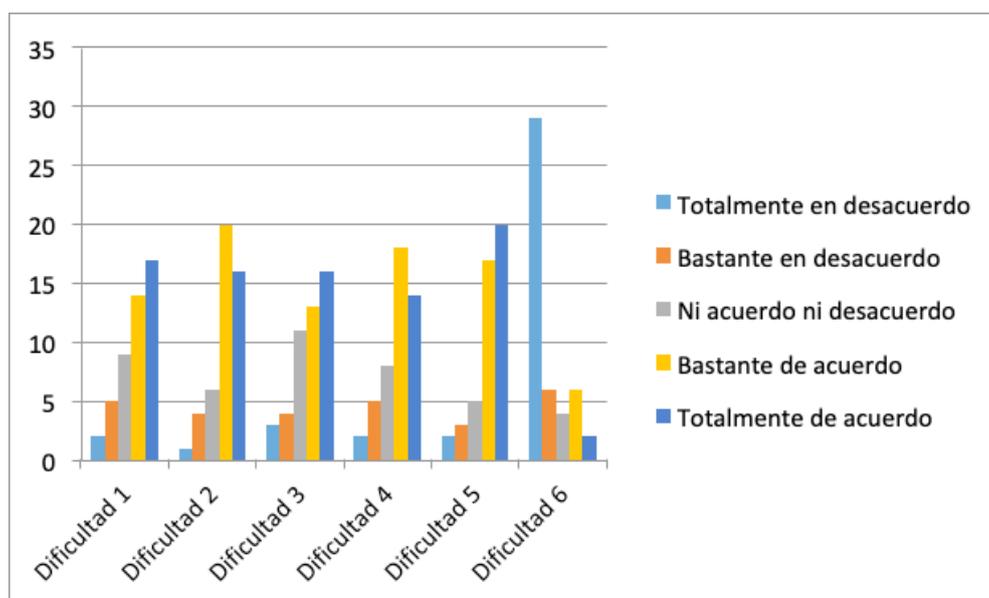


Figura 6. Dificultades hipotéticas que presentarían los estudiantes no ARA al estudiar en inglés.
Nota: Dificultades iguales que en figura 5 pero en modo hipotético.

3.5. Sugerencias de mejora para la calidad y matriculación del grupo ARA

Tras el análisis de las respuestas abiertas y la codificación de las mismas, se ha podido observar cómo la mayoría de los estudiantes del grupo ARA han indicado que mayor claridad en las exposiciones durante las clases (4 alumnos) y un posible cambio en la metodología de las mismas para hacerlas más dinámicas (4 alumnos), podrían ser posibles mejoras. A su vez, han indicado que los principales motivos que habría que difundir para aumentar la matriculación serían las ventajas del grupo reducido (7 estudiantes), la mejora del nivel de inglés (7 estudiantes) y la obtención de un currículo más completo (4 estudiantes). Por lo que respecta a los estudiantes no ARA, la mayoría considera que deberían poseer un mejor nivel de inglés para plantearse la matriculación en el grupo ARA (26 alumnos) y también han indicado que el lenguaje de las clases se pudiera adaptar más a las necesidades de los estudiantes (10 alumnos).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se procede a analizar los resultados obtenidos de la comparación de los perfiles lingüísticos de los alumnos ARA y no ARA del grado de CCAFYD y de sus motivaciones, beneficios, dificultades y posibles propuestas de mejora para el futuro.

Respecto a la primera parte del objetivo, que hace referencia a la comparación del perfil lingüístico, se ha podido observar que un porcentaje más alto de alumnos que disponían del certificado B2 se encontraban en el grupo ARA en comparación con el no ARA, los cuales van en línea con los requisitos que se solicitan para pertenecer al grupo ARA (Conselleria de Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Comunitat Valenciana, 2019; Ortiz et al., 2018). Por tanto, es un elemento importante para considerar, ya que disponer de esa certificación ayuda la entrada en el grupo, pero hay que reflexionar acerca del motivo por el cual estudiantes con el certificado no se han incorporado al grupo ARA. En este sentido, en las charlas informativas que se hagan al gran grupo es importante señalar este aspecto, localizar al alumnado con la certificación y entender bien sus motivaciones de matriculación.

En relación con la parte del objetivo que hace referencia a los motivos por los cuales pertenecer al grupo ARA, los estudiantes ARA han indicado que la mejora del idioma y la posibilidad de asistir a las clases presenciales durante la etapa COVID-19 han sido los objetivos que más se han comentado. Por la parte del alumnado no ARA, han indicado que los motivos por los cuales no se han matriculado en el grupo ARA han sido la posesión de un bajo nivel de inglés y la percepción de mayor dificultad en las clases en inglés. Por tanto, es interesante comparar ambos resultados puesto que la mejora que se obtiene al pertenecer al grupo ARA puede ser utilizada posteriormente para convencer a futuros estudiantes que puedan incorporarse al grupo.

Con respecto a los beneficios percibidos por el alumnado del grupo ARA y los beneficios hipotéticos del alumnado no ARA, se ha podido observar como ambos grupos coincidían en el aprendizaje de vocabulario específico del área en lengua inglesa. A su vez, el alumnado ARA indicaba la mejora en todas las competencias lingüísticas en lengua inglesa y el alumnado no ARA mencionaba el posible aprendizaje de competencias complementarias. En la línea con esta mejora y teniendo en cuenta la posible salida profesional educativa, se ha podido observar también en investigaciones acerca de la aplicación bilingüe en asignaturas de Educación Física en secundaria, que la asignatura potencia más el desarrollo de la competencia oral en lengua inglesa y debe ser uno de los pilares que fundamente la formación de los docentes, ya que se deberá incidir en ella para el futuro (Juan y Pérez, 2007; Ramos-Calvo y Ruiz-Omeñaca, 2011).

Teniendo en cuenta las dificultades percibidas por el alumnado ARA y las dificultades hipotéticas de alumnado no ARA, es interesante comprobar que, aunque el alumnado no ARA consideraba que podían tener de manera hipotética todas las dificultades planteadas, el alumnado que ha cursado el grupo ARA solamente ha señalado el vocabulario, las explicaciones del docente y el uso de la lengua oral como posibles dificultades. Dichas dificultades coinciden con las dificultades detectadas en el trabajo de Sanmartín y Pérez-Sánchez (2020) en su trabajo con alumnado de Educación Primaria, la posible causa de estas dificultades puede ser el que sea el primer año de aplicación del programa, por lo que será necesario seguir investigando.

Por último, respecto a las sugerencias de mejora para aumentar la calidad y matriculación del grupo ARA, los estudiantes ARA han comentado que se deberían mejorar la claridad de las exposiciones y la posible aplicación de metodologías dinámicas en el aula. Esta idea va conectada con el trabajo de Hernández-Pina et al. (2010) que investigaron cómo enfocaban el aprendizaje estudiantes universitarios de CCAFYD de universidades de España y México. Observaron que la mayoría de los estudiantes trataban de conectar los contenidos que aprenden a lo largo de la carrera con situaciones del contexto real, para llevar a cabo un conocimiento más significativo. Este hecho es de vital importancia, ya que puede ayudar a plantear las actividades planteadas para el aprendizaje de la lengua inglesa de un modo más vivencial. Del mismo modo, Vega-Ramírez et al. (2020) investigaron en una muestra universitaria española de CCAFYD el tipo de patrón de aprendizaje de este tipo de alumnado (motivación, regulación del aprendizaje, creencias y estrategias cognitivas empleadas). Entre los resultados de la investigación, se pudo observar que los estudiantes de CCAFYD se orientaban hacia la aplicación de lo que aprenden a lo largo de la carrera y que poseen una motivación altamente vocacional, ya que suelen ser estudiantes que han estado relacionados con el deporte prácticamente durante toda su vida y es uno de los motivos para elegir su futuro profesional. Además, estas mejoras metodológicas podrían también responder a las preocupaciones del alumnado no ARA cuando indicaba que prefería clases que pudieran adaptarse a sus necesidades y nivel de lengua. Al tratarse de metodologías vivenciales y centradas en su vocación, podría ayudar a compensar las limitaciones detectadas. A su vez,

dichas mejoras podrían ser incorporadas también en los grupos no ARA, ya que ayudarían a mejorar la calidad en conjunto del grado.

A pesar de las aportaciones del trabajo, el estudio presenta una serie de limitaciones. Por un lado, se trata del análisis de opinión del alumnado de CCAFYD del primer año de aplicación del programa ARA. Es importante que en futuros años se siga analizando la opinión de más cursos y se puedan realizar comparaciones. A su vez, se trata del estudio de la opinión del alumnado, por lo que sería interesante en el futuro tener en cuenta la opinión del profesorado. Por otro lado, estas opiniones se reducen al área de CCAFYD, pero en el futuro se podrían hacer comparaciones con programas que lleven más años de aplicación, como es el caso del grado de Maestro de Educación Primaria.

Por tanto, teniendo en cuenta los resultados del presente trabajo, se pueden extraer una serie de conclusiones para mejorar la promoción del grupo ARA de CCAFYD en futuros cursos. Por un lado, es importante que se informe a todo el alumnado del grupo de las ventajas de pertenecer al grupo ARA (grupo reducido, mejora del inglés y obtención de un currículo más completo). Dicha información podría orientarse también de cara a las posibles salidas profesionales que se pueden tener, tanto educativas como de gestión deportiva, ya que como comentan Hernández-Franco y Franco-Álvarez (2020), debido al cambio de preferencias profesionales que está habiendo en los estudiantes de CCAFYD, sería interesante que los planes de estudio se puedan adaptar a estas nuevas preferencias (dando más importancia a otras posibles salidas profesionales, aparte de la educación). Esta charla podría ser llevada a cabo a principio de curso o incluso durante las visitas a la universidad y podrían realizarla conjuntamente tanto alumnos de años anteriores como profesorado de los grupos ARA para que pudieran resolver las posibles dudas del alumnado y que estuvieran más tranquilos a la hora de entender la metodología que se lleva a cabo y el dominio del idioma necesario. Además, es importante indicar que aunque estas charlas tengan como objetivo aumentar el número de matriculaciones en el grupo ARA, el grupo reducido del mismo no se verá perjudicado porque el límite de alumnado del grupo seguirá siendo inferior que el de los grupos no ARA. Por otro lado, para mejorar la experiencia docente en estos grupos, es interesante mantener coordinación entre los docentes que forman parte de estos grupos para que puedan aprender de su experiencia y compartir recursos metodológicos que pueden ser de utilidad (Del Campo et al., 2015; Rodríguez-Sánchez et al., 2018). Si se tienen en cuenta estas aportaciones y se sigue trabajando en esta línea, la calidad y adaptación de los programas ARA a las necesidades de los estudiantes se verán altamente mejoradas.

5. REFERENCIAS

- Azorín-López, J., García-Rodríguez, J., Jimeno-Morenilla, A., Mora, H., Pujol, F. A., Sánchez-Romero, J. L., Saval-Calvo, M., Orts-Escolano, S., & Rizo-Gómez, A. M. (2015). Investigación en metodologías de aprendizaje para grupos ARA en la materia de arquitectura de computadores. En J. D. Álvarez-Teruel, M. T. Tortosa-Ybáñez y N. Pellín-Buades (eds.). *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente* (pp. 1544-1564). Universidad de Alicante.
- Conselleria de Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Comunitat Valenciana (2019). *Grups d'Alt Rendiment Acadèmic*. Valencia, España. <http://innova.gva.es/va/web/universidad/grupos-de-alto-rendimiento>
- Del Campo, C., Cancer, A., Pascual-Ezama, D., & Urquía-Grande, E. (2015). EMI vs. Non-EMI: Preliminary analysis of the academic output within the INTE-R-LICA project. *Social and Behavioral Sciences*, 212, 74-79.

- Franco, E., Coterón, J., & Gómez, V. (2017). Promoción de la actividad física en adolescentes: el rol de la motivación y autoestima. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(2), 1-15.
- García-Fernández, J., Pires-Vega, F., & Fernández-Gavira, J. (2013). Preferencias profesionales de los estudiantes de licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Sevilla. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 39-42.
- García-Jiménez, J. V., García-Pellicer, J. J., & Yuste, J. L. (2012). Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 22, 70-75.
- Gil-López, J. M., Fuster-Guillen, F. G., Norabuena-Figueroa, R. P., Maldonado-Leyva, H. W., Norabuena-Figueroa, E. D., & Hernández, R. M. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de Psicología*, 15(30), 26-41.
- Hernández-Franco, V., & Franco-Álvarez, E. (2020). La transición del Bachillerato a la Universidad: identidad vocacional de los alumnos con preferencia por los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 261-272.
- Hernández-Pina, F., Rodríguez-Nieto, M. C., Ruiz-Lara, E., & Esquivel-Cruz, J. E. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(7), 1-11.
- Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León. *Retos*, 33, 63-68.
- Hortigüela, D., Hernando, A., & Pérez-Pueyo, A. (2016). ¿Qué estrategias metodológicas utiliza el profesor de Educación Física bilingüe en el aula? En M.I. Amor, J.L. Luengo-Almena y M. Martínez (Coords), *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües* (pp. 103-106). Editorial Atrio.
- Juan, M., & Pérez, C. (2007). The effect of context and contact on oral performance in students who go on a stay abroad. *International Journal of Applied Linguistics*, 4, 117-134.
- López-Busto, A., García-Unanue, J., Gómez-González, C., Barajas, A., & Gallardo, L. (2016). Incidencia de los resultados deportivos, las variables económicas y administrativas en el rendimiento financiero de los clubes de fútbol. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11, 185-195.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Inserción laboral de los egresados universitarios. La perspectiva de afiliación a la Seguridad Social*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortiz, G., Morell, T., & Fabregat-Cabrera M. E. (2018). Satisfacción, dificultades y estrategias de aprendizaje en la docencia en lengua inglesa. En R. Roig-Vila (ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 356-367). Ediciones Octaedro.
- Pérez, M. (2015). *El mercat de treball de les persones llicenciades en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport a Catalunya* (Tesis doctoral). INEFC, Universidad de Barcelona.
- Pérez-Villalba, M., Vilanova-Soler, A., & Grimaldi-Puyana, M. (2016). Mercado actual de trabajo de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: Mirada hacia el autoempleo. *Journal of Sports Economics & Management*, 6(3), 149-162.
- Ramos-Calvo, F., & J. V. Ruiz Omeñaca (2010). *La Educación Física en Centros Bilingües*. Wanceulen.

- Ramos-Calvo, F., & Ruiz-Omeñaca, J. V. (2011). La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español: De las singularidades propia del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *RESLA*, 24, 153-170.
- Rodríguez-Sánchez, C., Sancho-Esper, F., Casado-Díaz, A., Ruiz-Moreno, F., Seller-Rubio, R., Ostrovskaya, L., De Juana-Espinosa, S., Sartarelli, M., & Moreno-Izquierdo, L. (2018). Análisis de las estrategias y herramientas del profesorado no nativo para impartir docencia de grado en inglés en Economía y Empresa. En R. Roig-Vila (ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 403-414). Ediciones Octaedro.
- Salvador, C., Chiva, O., & Fazio, A. (2016). Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos de Educación Física y Lengua Extranjera. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 29, 120-125.
- Sánchez, A., & Rebollo, S. (2000). Situación del mercado laboral actual en el ámbito de la actividad física y deportiva. *Revista Motricidad*, (6), 141–154.
- Sanmartín, R., & Pérez-Sánchez, A. M. (2019). Evaluación de las motivaciones, beneficios y dificultades encontradas por alumnado de primer curso de Magisterio durante la asignatura Psicología del Desarrollo en inglés. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en Innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 399-408). Ediciones Octaedro.
- Sanmartín, R., & Pérez-Sánchez, A. M. (2020). Conociendo el perfil lingüístico de alumnado de Alto Rendimiento Académico del grado de Maestro en Educación Primaria: motivaciones, dificultades y propuestas de mejora. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 435-444). Ediciones Octaedro.
- Trenor, B., Prats-Boluda, G., & Ye-Lin, Y. (2017). *Aplicación de la Clase Inversa en la Enseñanza de la Electrónica Analógica en un Grupo de Alto Rendimiento Académico*. 3. IN-RED 2017: III Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red. Universidad Politécnica de Valencia: España.
- Vega-Ramírez, L., Hederich-Martínez, C., & Vidaci, A. (2020). Identificación de los Patrones de aprendizaje: estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Maestro en Educación Primaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 454-460). Ediciones Octaedro.
- Viallon, R., Camy, J., & Collins, M. (2003). The European integration of a new occupation, the training and education strategies of national professional organizations: the case of the fitness sector in France and the United Kingdom. *Managing Leisure*, 8(2), 85–96.
- Viñas, J., & Pérez, M. (2014). *El mercat de treball en el context de l'esport a Catalunya. Especial incidència a la província de Barcelona*. Inde.