



Modelo de Educación Deportiva en un Programa Bilingüe para el desarrollo de las competencias clave en la etapa de educación secundaria: Una propuesta didáctica

The Sport Education Model in a bilingual program to develop Secondary Education Key competences: a didactic proposal

Javier Bernabé Martín^{1*} y M^a Isabel Hompanera Lanzós¹
¹IES Jovellanos, Gijón

*Autor para correspondencia: jybernabe@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio presenta una propuesta didáctica de una clase de Educación Física impartida en un centro de enseñanza secundaria que sigue el programa bilingüe o Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjeras (AICLE). La unidad aúna el Modelo de Educación Deportiva y la metodología AICLE a fin de lograr el desarrollo de competencias clave definidas en la vigente ley educativa. Se siguió un enfoque metodológico cualitativo administrando un cuestionario para recoger la percepción del alumnado sobre la adquisición de habilidades definidas en las competencias social y cívica, de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, de aprender a aprender y comunicativa, definidas para ese curso en el nivel educativo de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados confirman que la hibridación de estos dos enfoques en las clases de Educación Física contribuye significativamente al desarrollo de dichas competencias clave.

Palabras clave: didáctica; competencias; Educación Física; AICLE

ABSTRACT

The study presents a proposal of a didactic unit in a Physical Education class within a secondary school that follows the bilingual or CLIL (Content and Language Integrated Learning) program. The didactic unit uses both the Sport Education Model and CLIL methodology to achieve the development of the key competences as defined in the present education curriculum. The study follows a qualitative type of approach by distributing a questionnaire to collect the students' perceptions on the acquisition of the abilities defined in the social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, learning to learn and communicative competences as defined that school year for the 4th Year of Compulsory Secondary Education. The results confirm that the combination of the CLIL approach and the Sport Education Model in Physical Education classes contribute to the development of these key competences.

Keywords: didactic; competences; Physical Education; CLIL

INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se encuentra integrado en el sistema educativo asturiano; el informe del Programa Bilingüe (PB) elaborado por la Consejería de Educación de Asturias (2016) señala que las 1400 unidades de educación primaria de enseñanza AICLE suponen prácticamente la mitad de las aulas existentes de dicha etapa, y en la educación secundaria las 600 unidades bilingües representan el 35% del total, asimismo, constituye un ejemplo de práctica inclusiva y de equidad en los procesos educativos de calidad (Hompanera, 2020).

En el curso 2019/2020 el número de alumnos de enseñanza primaria y secundaria que siguen enseñanzas AICLE alcanza la cifra de 30164 alumnos, constituyéndose en un marco coherente, conductor de una enseñanza competencial en consonancia con lo que describe el actual currículo en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre (LOMLOE) y como medio para alcanzar los objetivos de la educación secundaria obligatoria. Este enfoque competencial sigue las recomendaciones de la Unión Europea (Consejo de Europa; 2006, 2018) relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente e insiste en la necesidad de la adquisición de las competencias clave para alcanzar un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado, tecnológico y cambiante, y haga posible el desarrollo económico y de la sociedad, vinculado al conocimiento. El currículo español opta integrar las competencias clave siguiendo el modelo mixto



propuesto por la Comisión Europea, mezclando como competencias claves las competencias transversales y las áreas disciplinares, diferenciándose así del modelo curricular propuesto por DeSeCo (OCDE, 2003), que discrimina entre las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares (Toribio, 2010).

La normativa que desarrolla la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE) el currículo señala a las competencias básicas como parte del currículo (Artículo 6. Currículo). La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) no deroga la Ley Orgánica de Educación del año 2006 (LOE) sino que la modifica por lo que conviven ambas leyes, lo que supone un hito en educación y es por esto que, en lo sucesivo, hablaremos de LOE-LOMCE.

Es importante señalar que esta experiencia educativa se desarrolló bajo normativa LOE-LOMCE y que, por lo tanto, el desarrollo competencial vigente al que refería dicha ley hablaba de competencias clave, señalando las siguientes: a) Comunicación lingüística. b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. g) Conciencia y expresiones culturales.

En la actualidad, la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) que venía a derogar la anterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) recoge una vez más, en el *Perfil de Salida* las competencias clave que son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la citada *Recomendación del Consejo* de la Unión Europea. Esta adaptación responde a la necesidad de vincular dichas competencias con los retos y desafíos del siglo XXI, con los principios y fines del sistema educativo establecidos en la LOE y con el contexto escolar, ya que la Recomendación se refiere al aprendizaje permanente que debe producirse a lo largo de toda la vida, mientras que el Perfil remite a un momento preciso y limitado del desarrollo personal, social y formativo del alumnado: la etapa de la enseñanza básica.

Con carácter general, debe entenderse que la consecución de las competencias y los objetivos previstos en la LOMLOE (BOE núm. 340 de 30/12/20) para las distintas etapas educativas está vinculada a la adquisición y al desarrollo de las competencias clave recogidas en este Perfil de Salida, y que son las siguientes: Competencia en comunicación lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería, Competencia digital, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia ciudadana, Competencia emprendedora y Competencia en conciencia y expresión culturales.

A pesar de las diferencias en nomenclatura y tratamiento didáctico en ambas normas, puede inferirse una continuidad en el ámbito de las competencias clave, ya que la normativa que apoya el desarrollo de este elemento curricular es la misma en ambos casos. Estas competencias emanan de las sucesivas recomendaciones del Consejo de Europa (2006, 2018) y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Cada una de ellas tiene tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) y su adquisición contribuye a la adquisición de todas las demás y a la consecución de los objetivos planteados por la LOMLOE (BOE núm. 340 de 30/12/20) para la educación básica.

AICLE fomenta este aprendizaje por competencias al que alude el art. 17 de la citada ley LOMLOE al centrarse en el procedimiento, en la construcción del aprendizaje (Ball, 2016) y en contextualizar los aprendizajes en la vida real. El objetivo de la educación secundaria según el Consejo de Europa (2006,2018) debe ser el proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para que sean capaces de movilizar los aprendizajes, destrezas y habilidades adquiridos para resolver situaciones reales en su vida cotidiana (Consejo de Europa, 2006, 2018)

El presente artículo analiza cómo se adquieren las competencias clave en una experiencia de aula que sigue el Modelo de Educación Deportiva (MED) utilizando la lengua inglesa como elemento transversal en el PB del centro educativo. Se describe cómo el diseño pedagógico escogido favorece el desarrollo de las competencias de comunicación lingüística; aprender a aprender; sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Asimismo, se fomentan la dimensión cognitiva competencial ya que contribuye a implementar la autorregulación del aprendizaje, y la dimensión instrumental, al coadyudar a la adquisición de destrezas relacionadas con la iniciativa personal. Este



estudio viene a llenar un vacío en investigación sobre AICLE, pues, a pesar de ser prolífica en toda España, faltan estudios que testimonien cómo se implementan las competencias clave y cómo se contribuye a su adquisición en dichos contextos de enseñanza (Nieto Moreno de Diezmas, 2021).

La investigación evidencia ventajas en el alumnado que participa en programas bilingües o AICLE a través de la materia de Educación Física (Coral et al., 2016). No obstante, los resultados son diferentes según la profundidad de la intervención AICLE que se dé en el contexto; así Merino y Lasagabaster (2018) concluyen que el efecto es mayor si hay implicadas varias materias curriculares; de forma específica, la materia de Educación Física (EF) fomenta el aprendizaje interactivo y participativo del estudiante a través del movimiento y del juego (Ortega, 2019), haciéndola idónea para el desarrollo de programas AICLE.

El Modelo de Educación Deportiva (MED) en AICLE

El MED es un modelo curricular e instructivo diseñado para proporcionar experiencias auténticas y enriquecedoras al alumnado en el contexto de la EF escolar (Siedentop, 2019), por lo que concuerda con los preceptos del enfoque AICLE al proporcionar contextos de aprendizaje reales y significativos (Lancaster, 2018). Según este modelo, el alumnado ha de llegar a ser competente para participar en las actividades físicas desarrollando las habilidades requeridas, culto para apreciar los valores y reglas de las actividades y entusiasta porque haya llegado a valorar las experiencias y el disfrute que se deriva de la práctica (Evangelio et al, 2016,2018; Gutiérrez et al., 2020).

El MED organiza su propuesta señalando unas características clave y que son las siguientes (Siedentop et al., 2019): a) Temporada: la unidad didáctica (UD) representa una temporada deportiva real y cuenta con mayor duración que las unidades didácticas tradicionales – entre 12 y 18 sesiones- pues los estudiantes necesitan tiempo para conocer diferentes contenidos en profundidad (Fernández-Río y Bernabé-Martín, 2019), b) Afiliación: los estudiantes forman parte de equipos que permanecen fijos durante la temporada, favoreciendo el desarrollo social (Puente-Maxera et al., 2018), c) Competición formal: se utiliza la competición para que las tareas de aprendizaje adquieren mayor relevancia puesto que sirven para preparar la competición inminente, d) Registro sistemático: el registro del rendimiento de los estudiantes permite motivarlos, darles feedback, evaluar o construir estándares (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso, 2015), e) Ambiente festivo: la temporada debe ser festiva. Por lo tanto, se propondrán actividades para que el alumnado alcance un nivel de motivación a través del éxito en la actividad (Estrada et al, 2011), f) Festividad final: se sugiere realizar un evento final que sirva de colofón y permita reconocer el logro del alumnado (Méndez-Giménez et al., 2019), y g) Asignación de roles: el empleo de roles distintos al de participante, como el de observador, permite recabar datos y realizar funciones más complejas como la evaluación compartida.

El MED es uno de los modelos pedagógicos para la EF más extendidos y que más producción investigadora ha suscitado. Desde su origen en USA, extendiéndose a Australia y Gran Bretaña (Calderón et al, 2013; Calderón, Martínez de Ojeda y Méndez-Giménez, 2013), y posteriormente a Europa (Hastie et al., 2011) y España (Méndez et al., 2015). Esto evidencia que el MED tiene la flexibilidad suficiente como para adaptarse a los diferentes contextos de los sistemas educativos (Ginciene et al., 2017) siendo un método idóneo en contextos de enseñanza aprendizaje AICLE.

El enfoque competencial en el MED

La LOELOMCE (BOE, 2013) señala las competencias como elemento esencial del currículo, estableciendo sus relaciones con los contenidos y criterios de evaluación en la Orden ECD/65/2015 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015). La nueva ley de educación LOMLOE (2020) fija el marco para el desarrollo de un nuevo modelo de currículo acorde con la adquisición de competencias, y establece que sea abierto y flexible, que esté al servicio de la educación inclusiva y que valore la diversidad. El nuevo currículo a través de un nuevo elemento, el Perfil de Salida, identifica las competencias clave que todo el alumnado debe haber adquirido al término de la educación. Sin embargo, faltan propuestas adecuadas y coherentes para llevar a cabo la programación de aula según un modelo pedagógico competencial (Barrachina et al, 2016).



En el ámbito de la EF, la literatura sobre las competencias es prolífica (Hortigüela, 2014). Sin embargo, faltan estudios que testimonien el efecto de un modelo de enseñanza concreto sobre su consecución y desarrollo. El presente trabajo ofrece un ejemplo de experiencia en el aula que muestra el efecto del modelo del MED combinado con AICLE sobre el desarrollo y adquisición de determinadas competencias básicas en el alumnado. Esta experiencia evidencia que el MED combinado con AICLE contribuye a la consecución de uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030 en el sistema educativo español como es la salud (Evangelio et al., 2018). Igualmente, la hibridación MED/AICLE contribuye al desarrollo de las competencias siguientes: estratégica, competencia interpersonal o de colaboración, competencia personal o de autoconsciencia, al pensamiento crítico pues permite que podamos poner en duda normas, prácticas y opiniones, y por último la competencia integrada para la resolución de problemas con soluciones basadas en la equidad con el fin de estimular y fomentar el desarrollo sostenible, aunando así el resto de competencias mencionadas (Rieckmann, 2018).

Finalmente, la experiencia descrita, analiza cómo la adquisición competencial es extensiva al alumnado que sigue los PB del Principado de Asturias. Por esta razón, se estima que la hibridación del MED con el enfoque AICLE supone una apuesta de futuro en la formación del alumnado.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron dos grupos de 4º de ESO, (n= 50; 25 mujeres y 25 hombres repartidos proporcionalmente entre los dos grupos) pertenecientes al PB del Centro Educativo. El docente participante, titular de la materia de EF tenía experiencia previa en la aplicación del MED con diferentes niveles educativos. Por otro lado, participaba en el PB del Centro desde hace siete años.

Procedimiento

La presente experiencia se desarrolló en un IES céntrico de una ciudad urbana y costera de tamaño medio del norte de España de aproximadamente 275.000 habitantes y con tradición industrial. En el instituto, estudian 910 estudiantes, con un ligero predominio de mujeres -467- en el curso de la experiencia y repartidos en los cuatro niveles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. El centro desarrolla desde el 2008 un PB o AICLE consistente en la impartición de contenidos curriculares de áreas no lingüísticas (ANL) usando la lengua inglesa como lengua vehicular durante la etapa de la ESO. Las ANL son: Biología, Educación Plástica y Visual Física y Química, Educación Física y Geografía, Educación Plástica y Visual en los diferentes niveles educativos. Se obtuvieron los permisos del equipo directivo del centro objetivo de la investigación y del grupo de progenitores objetivo de la investigación con los que se contactó para solicitar la participación de sus hijas e hijos en el proyecto. Se informó al alumnado en la primera sesión del desarrollo de la investigación.

Intervención Educativa

La UD desarrollada fue “Elabora tu propio Plan de Condición física”, (anexo I) como parte del Bloque de contenidos de “Actividad física y hábitos saludables” y trataba de dotar al alumnado de conocimientos sobre la aplicación de la práctica de las actividades físicas desde un enfoque saludable, aspecto contemplado en el Currículo de la materia en vigor en la Comunidad Autónoma (BOPA, 2015). La actividad se llevó a cabo a lo largo de 15 sesiones durante el primer trimestre del curso. (Tabla 1). Para su desarrollo, se siguieron las pautas del MED (Siedentop et al., 2019) desarrollando sus elementos básicos, a saber: una temporada más larga que las unidades didácticas al uso, estudiantes organizados en equipos, puntuación pública, competición a lo largo de la actividad, ambiente festivo y celebración final. La secuencia didáctica de la actividad se organizó en tres fases: La primera fase, llamada de inicio, se dedicó a la impartición de los conceptos e ideas básicas sobre el contenido tratado- la mejora de la condición física y los métodos y sistemas para su mejora; La segunda fase, de autorregulación dirigida, consistió en la aplicación de estos conocimientos por parte del alumnado en clase. Cada equipo expuso una propuesta de trabajo, desarrollando un circuito ajustado a las pautas que se fueron señalando en la



fase de inicio. Cada grupo presentó un plan de trabajo, incluyendo material de apoyo (tarjetas para cada estación del circuito), organizó y distribuyó el espacio y a los estudiantes, presentó la actividad al resto del grupo, y tuvo que encargarse del desarrollo de la actividad, señalando tiempos de trabajo y descanso. Los responsables debían desarrollar las tareas de controlar la intensidad de la actividad mediante el control del ritmo cardiaco y observar y corregir a los participantes en su ejercitación, a fin de evitar lesiones y malas prácticas. La fase de autonomía perseguía consolidar los conocimientos, continuando el plan iniciado en la parte anterior. Cada equipo, elaboró un plan de tres sesiones, relacionando los conceptos y aprendizajes anteriores para preparar de forma específica la participación en la carrera de fin de año.

Tabla 1

Secuencia didáctica para la Unidad Didáctica “El Desarrollo de la Condición Física”

Fase	Descripción	MED
Inicio Sesiones 1 a 4	Conceptos de la actividad. Sistemas y métodos para la mejora de la condición física	Actividad dirigida. Formación equipos y señas de identidad propias
Desarrollo Sesiones 5 a 12	Propuestas de equipos aplicando los contenidos de Condición Física orientados al objetivo final: carrera de fin de año	Autorregulación progresiva. Desarrollo de roles, tareas, puntuación.
Síntesis Sesiones 13 a 15	Preparación de actividades para participación en la carrera de Fin de año.	Autonomía. Preparación y desarrollo de la Celebración Final.

Competencialmente, la actividad perseguía dotar de autonomía suficiente al alumnado para organizar de forma básica su plan de actividad física y favorecer la autorregulación de los aprendizajes. Por esta razón, se explicitaron las dimensiones competenciales definidas por el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (OCDE; 2003) y que constituyen los tres ámbitos de desarrollo (personal, interpersonal, social y profesional) junto a los componentes necesarios para la adquisición competencial, definidos como las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios (dominar, ejercer y conocer) para conseguir ser capaces de actuar competentemente (López Rupérez, 2022; Zabala, 2007). Las competencias y sus dimensiones que se propusieron en la actividad fueron: comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (Tabla 2).



Tabla 2

Competencias trabajadas en la unidad didáctica.

Competencia	Dimensión	Componente
Comunicación lingüística: Habilidad para expresar e interpretar pensamientos (oral y escrito) para interactuar de forma apropiada (MCERL, 2018)	Social: Habilidades para interactuar de forma apropiada	Expresión clara y fluida Incorporación de Información relevante y complementaria Respuesta a preguntas sobre la información presentada
Aprender a aprender. Disposición para organizar y regular el propio aprendizaje (individual y grupal).	Personal: Habilidades para el fomento del liderazgo responsable, facilitando la conducción de una actividad a un grupo de clase, Interpersonal y social: Habilidades para explicar razonadamente el contenido de una propuesta.	Asociar el aprendizaje a la utilidad del conocimiento tratado Elaboración de trabajo propio Práctica de trabajo en equipo
Iniciativa y espíritu emprendedor Habilidades para ser responsable de las acciones propias, marcar y cumplir objetivos.	Interpersonal y Profesional: Planificación y ejecución de una tarea de interés social en un contexto relevante para el alumnado	Responsabilidad en el desarrollo de un proyecto, determinando fases y responsables Valorar los efectos de la práctica de la actividad física planificada
Sociales y cívicas Comportamientos para participar eficientemente en la vida social y poder resolver conflictos cuando sea necesario.		Ponerse en el lugar del otro Practica cooperativa en el diseño y planificación de un proyecto Práctica responsable de las tareas acordadas Formación de grupos de trabajo asignados por el docente, que fomentaron las relaciones entre los componentes y las dimensiones de la competencia social y cívica.

Nota: Elaboración propia a partir de la propuesta de Arreaza, Gómez-Pimpollo y Pérez Pintado (2010)

Toda la comunicación se llevaba a cabo en inglés, lo cual incluyó: materiales elaborados por cada grupo de trabajo, la explicación de la actividad al resto de estudiantes, la conducción de la actividad toma de pulsaciones, el control de tiempo de trabajo y descanso, las correcciones y explicaciones sobre la intensidad de cada ejercicio.

La evaluación fue formativa, utilizando como instrumentos la rúbrica, escala de valoración (anexo I) y asambleas para puestas en común en clases y como procedimientos, a autoevaluación, la coevaluación y la evaluación docente.

Instrumentos

Cuestionario Anónimo. Al finalizar la actividad se proporcionó al alumnado participante un cuestionario anónimo a través de la aplicación Forms, disponible en la plataforma educativa TEAMS. Este cuestionario constaba de 25 preguntas (anexo II) que recogían la percepción de los estudiantes sobre

aspectos de la actividad relacionados con el grado de adquisición de las competencias tratadas en la actividad y formuladas entre los objetivos de logro de la actividad.

Análisis de datos

Las preguntas administradas disponían de una escala de gradación consistente en respuestas cerradas entre las que el alumnado podía escoger. Este método facilitó el tratamiento de las respuestas obtenidas (anexo II) con la herramienta Excel.

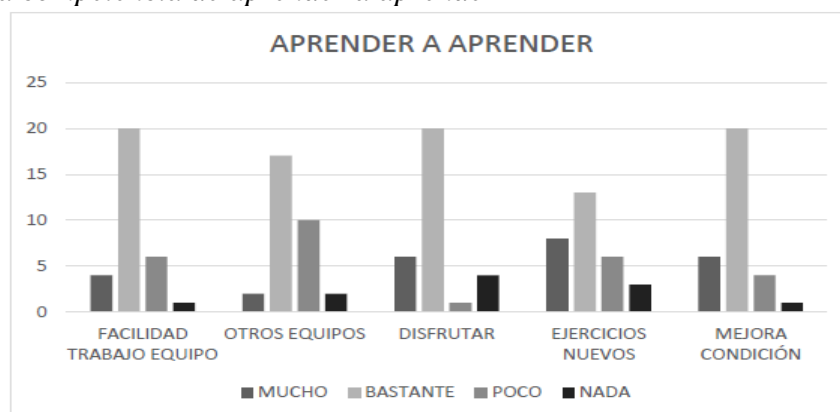
RESULTADOS

El objetivo principal de este trabajo de investigación fue demostrar que la combinación del MED con AICLE como propuesta didáctica en la asignatura de Educación Física contribuye activamente al logro de las competencias del alumnado de secundaria. Acorde con los objetivos educativos de la actividad y con las preguntas formuladas a los estudiantes, la información recogida analizaba la percepción del alumnado en relación con el grado de adquisición competencial. Los resultados más significativos para cada competencia son los siguientes:

Para la competencia de Aprender a Aprender, las preguntas se interesaron por los componentes de aprender a trabajar en equipo, aprender de otros equipos, aprender ejercicios y/o actividades nuevas, (aprender a) disfrutar de la actividad y mejora de la condición física a través de la actividad (Figura 1).

Figura 1

Resultados para la competencia de aprender a aprender

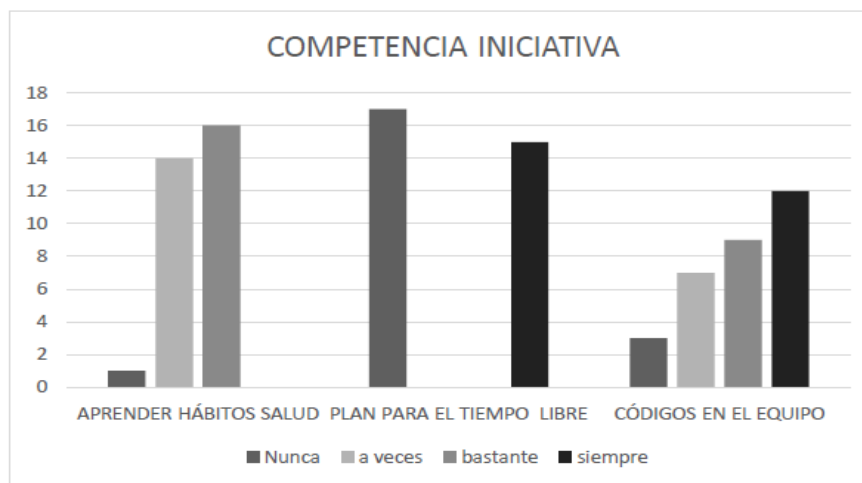


En cuanto al componente de aprender a trabajar en equipo, el 90% del alumnado participante refiere que le ha resultado muy fácil o bastante fácil trabajar en equipo. Los estudiantes afirman (62%) que las propuestas de otros equipos les han servido para aprender y mejorar sus propuestas de actividad; esta opinión, sin embargo, no es generalizada, ya que un total de un 38% dice no haber aprendido nada o haber aprovechado poco las propuestas de otros equipos. El 70% afirma haber aprendido ejercicios nuevos y un 30% dice haber aprendido poco o nada en la experiencia. Un 19% del alumnado disfrutó mucho y un 65% bastante; por otro lado, un 3% no disfrutó nada y un 13% lo hizo un poco. A pesar de que el contenido impartido ha servido para generar conocimiento sobre hábitos de vida saludables, la práctica en clase no ha sido suficiente o adecuada para mejorar la condición física del alumnado. Las respuestas arrojan un equilibrio entre las opciones que manifiestan que sí ha servido y que no ha servido para la mejora de la condición física.

Las preguntas sobre la adquisición de la competencia de iniciativa personal se interesaban por la apreciación del alumnado para valorar los efectos de la práctica de la actividad física adquiriendo hábitos de salud, la capacidad de elaborar un plan de actividad física y la flexibilidad para afrontar, organizar y responsabilizarse de un proyecto en el seno de un grupo. Un 98% de participantes señala que lo aprendido en clase ha servido bastante (52%) o mucho (45%) para adquirir hábitos de vida saludables. Un 90% señala que las diferencias de opinión se abordaron estableciendo normas y códigos para planificar las tareas. No obstante, un 93% señala que nunca surgieron conflictos. Más de la mitad de los estudiantes responden que la tarea realizada no la han aplicado en su vida diaria.

Figura 2

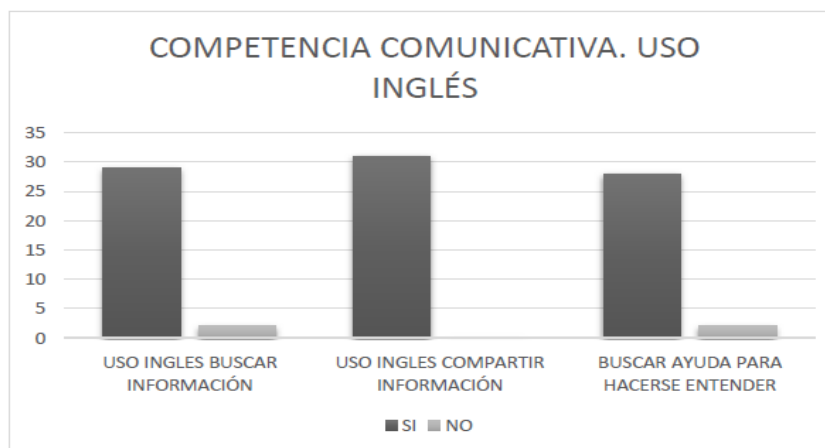
Resultados para la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor



Respecto a la competencia comunicativa y en relación con el empleo del inglés (Figura 3), las respuestas constatan que la gran mayoría de los estudiantes usaron el inglés tanto para buscar como para compartir la información. Es reseñable la percepción de ayuda mutua que se prestaron para hacerse entender en inglés cuando encontraban dificultades.

Figura 3

Resultados para la competencia de comunicación lingüística



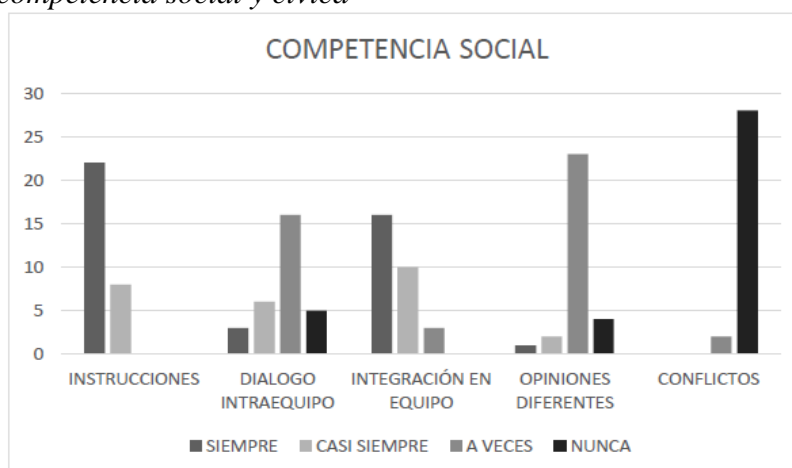
Socialmente, esta actividad revela que los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar habilidades para resolver situaciones empleando recursos como el diálogo y el reparto de tareas, a fin de conseguir los objetivos didácticos de la actividad (Figura 4). Los estudiantes señalan que siempre (74%) o casi siempre (26%) han cumplido las normas establecidas. No se refieren casos de no seguir las directrices de la actividad.

En cuanto al diálogo, un 81% de los estudiantes afirma haber llegado a acuerdos a través del diálogo. La integración en el equipo se ha producido siempre (58%) o casi siempre (32%), un 10% de estudiantes responden que esa integración se ha producido a veces. Las diferencias de opinión para abordar la tarea se dieron para el 93% y se resolvieron dentro del grupo (97%). El 84% dice que la experiencia ha sido útil para desarrollar sus habilidades para el trabajo en equipo. La mayoría (80%) afirman haber aprendido bastante o mucho de sus compañeros y el 20% restante poco o nada. Un 84% piensa que la actividad que propusieron fue bastante (65%) o muy (19%). adecuada muy para mejorar la condición física o muy adecuada Los mismos porcentajes se dan en la pregunta referente a si se disfrutó de la actividad. Todo

el alumnado participante acuerda que sus actividades fueron inclusivas. El 57% afirma que todas pudieron hacer lo que se planteó y el 43% dice que estaba al alcance de casi todas las personas de clase. De la misma forma, todos los participantes respondieron que su propuesta era muy adecuada para ambos sexos (90%) o bastante adecuada (10%). Igualmente, a la pregunta sobre la necesidad de adaptar la actividad para hacerla accesible a todo el mundo, la mayoría dice que tuvo que hacer pocas adaptaciones (60%) o ninguna (33%), el resto afirma que tuvo que adaptar bastante la actividad a fin de hacerla accesible a todas las personas. El 100% empleó el inglés para buscar información. El 94% del alumnado buscaba la forma de explicar conceptos con palabras que ya conocía, y el 6% no explicaba lo que no sabía decir.

Figura 4

Resultados para la competencia social y cívica



DISCUSIÓN

El objetivo de esta experiencia fue comprobar la adquisición competencial en un área no lingüística perteneciente a un programa AICLE. En el área de EF se empleó el MED para desarrollar una actividad consistente en aprender a elaborar un Plan de Actividad Física Personal.

Respecto a la competencia social y ciudadana, se evidencian varios logros; en primer lugar, el MED ofrece un entorno organizativo que favorece la adquisición de componentes competenciales del área social y de relación, (Calderón, de Ojeda, y Méndez, 2013) la mayor parte del alumnado (90%) confiesa que el trabajo en equipo ha sido positivo y que después de este proceso trabaja mejor en equipo (84%). Este hallazgo puede ser consecuencia de la organización que proporciona el MED fomenta la construcción de una comunidad de práctica (Wenger, 2002). La necesaria cooperación, dirigida desde la intervención del docente, favoreció las situaciones comunicativas intra-grupo (Forteza y Muntaner, 2021). En muchas de estas acciones comunicativas se usó el idioma inglés, fomentando las habilidades de diálogo y comprensión oral (Hernando Garijo, Hortigüela Alcalá, y Pérez Pueyo, 2018), lo que refrenda a Chiva-Bartoll, Isidori y Fazio (2015) cuando señalan que el aprendizaje de la lengua extranjera resulta más fluido en el contexto de la EF. Sin embargo, no parece que el inglés haya sido el principal factor que propiciara la comunicación entre el grupo ya que no hay pruebas objetivas que avalen su uso (Calderón et al., 2013) sino la propia metodología MED, que favoreció la docencia entre pares y fue una fuente de ayuda y aprendizaje para el 84% del alumnado. El idioma inglés fue un medio para la elaboración de la tarea, (Hernando Garijo et al., 2018). La actividad propuesta sirvió para que el alumnado participante gestionase conflictos, negociara soluciones y llegara a acuerdos, contribuyendo a desarrollar su iniciativa desde el primer momento (Calderón et al., 2013) lo cual se manifestó en la asignación de normas, roles y códigos que, en la mayoría de los casos se decidieron en el seno de cada equipo. Se pone de manifiesto que el trabajo entre iguales es preferido al trabajo dirigido por el profesor (Wallhead & O'Sullivan, 2007) -anexo I-. Sin embargo, los aspectos relativos a la adquisición de hábitos



o preparación de un plan muestran resultados pobres, ya que menos de la mitad del alumnado lo llevó a cabo por cuenta propia.

En cuanto a la competencia de aprender a aprender las respuestas indican que la actividad propició un conocimiento de los contenidos propios de la materia; el 70% del alumnado dice que aprendió ejercicios nuevos. Además, el trabajo en equipo fue tanto un recurso como un contenido de la actividad (Pujolás, Lago y Naranjo, 2013), por lo cual el alumnado pudo desarrollar habilidades para trabajar en equipo principalmente en las fases de desarrollo y autónoma de la actividad (Calderón et al., 2013). Los datos así lo evidencian: el 90% del alumnado declara que fue fácil trabajar en equipo y el 84% disfrutó de la actividad mucho o bastante. Varios factores pudieron ayudar a que se generase esta percepción: la metodología del MED, cuya organización hace que cada componente del equipo tenga tareas asignadas, de forma que se facilita el trabajo corresponsable y, por otra parte, la importancia de elementos sustantivos del modelo como: la puntuación, el ambiente festivo y la filiación al equipo (Calderón et al., 2011). Por otra parte, el idioma extranjero pudo practicarse de forma entretenida y diferente a lo habitual en el aula (Hernando Garijo et al., 2108). La suma de estos factores influyó sin duda en la creación de un ambiente de confianza en el que el alumnado pudo aprender ejercicios nuevos (70%) o aprender de las propuestas de otros equipos (62%), no siendo el idioma extranjero un factor que mermara el tratamiento de los contenidos ni el logro de los objetivos didácticos.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue analizar cómo se adquieren las competencias clave en una experiencia de aula que sigue el MED utilizando la lengua inglesa como elemento transversal en el PB del centro educativo. Las conclusiones más relevantes obtenidas son las siguientes:

La hibridación del MED y un PB es positiva para la adquisición competencial del alumnado. La contribución de la organización que propone el MED facilita la integración a nivel social, favoreciendo la experiencia de cada escolar. Se evidencia que el idioma inglés se usa con normalidad para conseguir los objetivos programados, aplicándose diferentes destrezas para explicar, animar, corregir, controlar los indicadores de intensidad de la actividad física, los tiempos de trabajo y de descanso y dejar su producción por escrito. Los equipos fueron autónomos para resolver sus diferencias y enfoques para conseguir un acuerdo sobre la actividad que debían presentar, lo cual constituyó un avance en sus competencias de aprender a aprender e iniciativa personal. El aprendizaje entre iguales, a través de propuestas elaboradas y dirigidas por los propios estudiantes fomentó el trabajo colaborativo e inclusivo y se creó un ambiente de aula indicado para que el idioma inglés se practicara de una forma entretenida.

Esta propuesta aporta conocimiento sobre el desarrollo del MED usando la lengua inglesa como vehículo de comunicación y el resultado puede valorarse como positivo, ya que los objetivos didácticos propuestos para la actividad se cumplieron. No se pueden obviar los problemas encontrados en su implementación que se refieren a la dificultad de contribuir a todas las destrezas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita) en inglés y el uso esporádico o mantenido de la lengua materna durante la actividad; que deben ser objeto de investigación futura.

REFERENCIAS

- Arreaza Beberide, F., Gómez-Pimpollo Morales, N y Pérez Pintado, M. (2010). sistema de indicadores de la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas.
- Ball, P. (2016). Using language (s) to develop subject competences in CLIL-based practice. *Pulse. Revista de Educación*. 39, 15-34.
- Barrachina, J., Blández, J., Blázquez, D., Camerino, O., Castañer, M., Rubio, L., & Sebastiani, E. (2016). Métodos de enseñanza en Educación Física. *Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Inde.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D. M., & Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, 23, 33-38.



- Calderón, A., Hastie, P., & Martínez de Ojeda, D. (2011). El modelo de educación deportiva (sport education) ¿Metodología para el nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79.
- Consejería de Educación y Cultura (2015). Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.
- Consejería de Educación y Cultura (2016). *Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias*.
- Consejo de Europa (2006) Recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo de Europa sobre las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Bruselas: Diario oficial de la Unión Europea.
- Consejo de Europa (2018). Recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Coral, J. & Lleixa, T. (2016). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 108-126
- Chiva-Bartoll, O., Isidori, E., & Fazio, A. (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el Judo. *Retos*, 110-115.
- Estrada, J. A. C., González-Mesa, C. G., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J., & Pastor-Vicedo, J. C. (2016). The Sport Education Model in Spain: a review of state of the art and outlook. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-323
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S. & Fernández-Río, J. (2018). The sport education model in elementary and secondary education: A systematic review. *Movimiento*, 24(3), 931-946. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>
- Fernandez-Río, J. & Bernabé-Martín, J. (2019). Facebook and sport education: mirroring the model at home to promote parental involvement. *Sport, Education and Society*, 24(8), 814-827. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1470971>
- Forteza, D., & Muntaner, J. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión en la educación secundaria. *Educar*, 57(2), 305-318.
- Ginciene, G. & Matthiesen, S. Q. (2017). The Sport Education model on the teaching of track and field in school. *Movimiento*, 23(2), 729-742.
- Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L. M., & Sánchez-Mora, D. (2020). Evaluation of a program to expand use of sport education model: Teachers' perception and experience. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(2proc), S345-S358. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.26>
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M. & Calderón, A. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. In *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Hernando Garijo, A., Hortigüela Alcalá, D., & Pérez Pueyo, A. (2108). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés. *Retos*, 33, 63-68.
- Hompanera Lanzós, I. M. (2020). La mejora de la expresión oral en los programas AICLE/Bilingües. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 2(14), 1-21.
- Hortigüela, D. (2014). Estudio sobre el proceso de implantación y seguimiento de las competencias básicas en los centros educativos de educación secundaria de la ciudad de Burgos. Análisis desde la perspectiva de los equipos directivos y los docentes de educación física. Tesis doctoral, Universidad de Burgos.
- Lancaster, N. K. (2018). Extramural exposure and language attainment: The examination of input-related variables in CLIL programs. *Porta Linguarum*, 29, 91-114
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106, de 4 de mayo).



- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE n.º 295, de 10 de diciembre).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 340, de 30 de diciembre).
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE - The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 55–68.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Méndez-Alonso, D. (2015) Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449-466. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004>
- Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., Martínez de Ojeda, D., & Liarte-Belmonte, J. P. (2019). Examinando los efectos motivacionales de una temporada de orientación deportiva en estudiantes de educación secundaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(42), 297-309. <https://doi.org/10.12800/ccd.v14i42.1343>
- Merino, J. A., & Lasagabaster, D. (2018). CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 79-92.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Orden ECD/65/2015. BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2021). Are CLIL Settings More Conducive to the Acquisition of Digital Competences? A Comparative Study in Primary Education. In Pérez, M. (ed) *Content and Language Integrated Learning in Monolingual Settings* (pp. 53-70). Springer.
- OCDE (2003). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030: personas más activas para un mundo más sano. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/327897>.
- Ortega, F. Z., Martín, J. L. O., & Sánchez, M. C. (2019). Physical Activity and Self-concept in Bilingual and Non-bilingual Schools: An Analysis through Structural Equations. *Porta Linguarum Revista Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, 32, 23-35.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., & Liarte Belmonte, J. P. (2018). El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos en la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 115–128. <https://doi.org/10.6018/sportk.343021>
- Pujolás, P., Lago, J.R., & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development. En A. Leicht, J. Heiss, y W. Byun (Eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (39-59). UNESCO.
- Siedentop, D. L., Hastie, P. A. & Van Der Mars, H. (2019). Complete Guide to Sport Education (2nd edition). *Human Kinetics*.
- Wallhead, T., & O’Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-243.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- Zabala, L. (2007). Ideas Clave, 3. Graó.



ANEXOS

Anexo I

Secuencia didáctica de la actividad pormenorizada

TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
Etapa: ESO	Nivel: Cuarto Trimestre: 1º Sesiones: 15
Área: Educación Física	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	COMPETENCIAS
a) Reconocer y ejecutar diferentes sistemas de mejora de la condición física relacionando la información conceptual con su propia acción revisando y valorando los aspectos derivados de su práctica	Competencia de aprender a aprender, que se desarrollará en la actividad a través de los siguientes componentes competenciales: <ul style="list-style-type: none">●ofrecer recursos para la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un proceso de experimentación.●regular su propio aprendizaje●regular la práctica de la actividad física de forma organizada y estructurada.●habilidades para el trabajo en equipo en diferentes actividades deportivas y expresivas colectivas
b) Participar y planificar, de forma cooperativa sesiones de mejora de la condición física en la que se utilicen los parámetros establecidos, siguiendo las normas de un grupo de trabajo, decidiendo el reparto de responsabilidades y contribuyendo con ideas destinadas a la producción final con el fin de llevar a cabo un proyecto común respetando las diferencias y limitaciones de los participantes.	Competencia social y ciudadana, que se desarrollara en la actividad a través de los siguientes componentes competenciales: <ul style="list-style-type: none">●desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo.●La práctica y la organización de actividades deportivas colectivas integradas en un proyecto común,●aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes●Seguimiento de normas democráticas en la organización del grupo●Asunción de las propias responsabilidades.●cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas●aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.●adquisición de una actitud abierta y respetuosa ante el fenómeno deportivo como espectáculo
c) Gestionar de manera autónoma la información producida en el contexto de la actividad comprendiendo y comunicando mensajes de forma oral y escrita	Competencia en comunicación lingüística que se desarrollará en la actividad a través de los siguientes componentes competenciales: <ul style="list-style-type: none">·adquisición y aplicación de la terminología propia y específica de la materia, de las disciplinas que la originan y las que se derivan de ella·fomento de una expresión oral y escrita adecuada a los entornos en los que se desarrolla la actividad
d) Analizar y planificar básicamente actividades físicas orientadas a la salud, aplicando los principios de entrenamiento y controlando sus efectos, con el fin de llevarlas a la práctica.	Competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, que se desarrollara en la actividad a través de los siguientes componentes competenciales: <ul style="list-style-type: none">·Proyectar y llevar a cabo iniciativas conducentes a la realización de la actividad, tanto individual como colectivamente.·Planificar actividades o secuencias de actividades a partir del desarrollo de conceptos y hechos relacionados con las propuestas asignadas o de ideas propias individual hasta la proyección colectiva,·Modificar planteamientos a partir de los resultados obtenidos en la práctica.·Responsabilizarse de la gestión de actividades o parte de actividades



CONTENIDOS			
Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores	Estándares
<p>B.2.1 Práctica de actividades físico-deportivas y su relación con la salud. Aparatos y sistemas implicados y su adaptación.</p> <p>B.2.2 Desarrollo o mantenimiento de la condición física, desde un punto de vista saludable, tomando como referencia la valoración personal.</p> <p>B.2.3 Autonomía en la realización y puesta en marcha de programas sencillos de actividad física basados en las capacidades físicas más relacionadas con la salud, respetando y aplicando los principios de una correcta preparación.</p>	<p>5. Mejorar o mantener los factores de la condición física, practicando actividades físico-deportivas adecuadas a su nivel e identificando las adaptaciones orgánicas y su relación con la salud.</p> <p>6. Diseñar y realizar las fases de activación y recuperación en la práctica de actividad física considerando la intensidad de los esfuerzos.</p>	<p>5.5 Elaborar y llevar a cabo programas sencillos de actividad física basados en las capacidades físicas más relacionadas con la salud.</p> <p>5.6 Comprender los principales principios del entrenamiento en su relación con la planificación de actividades físicas aplicándolos a sus programas personales.</p> <p>5.7 Distinguir desde la práctica, y entender la importancia, de las variables del entrenamiento: intensidad y volumen.</p> <p>5.8 Utilizar herramientas básicas para controlar los niveles óptimos de intensidad y volumen: ritmos, frecuencia cardíaca, tiempos, distancias, etc.</p>	<p>CE4 • Demuestra conocimientos sobre las características que deben reunir las actividades físicas con un enfoque saludable y los beneficios que aportan a la salud individual y colectiva.</p> <p>CE5 • Valora el grado de implicación de las diferentes capacidades físicas en la realización de los diferentes tipos de actividad física.</p> <ul style="list-style-type: none">• Practica de forma regular, sistemática y autónoma actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.• Aplica los procedimientos para integrar en los programas de actividad física la mejora de las capacidades físicas básicas, con una orientación saludable y en un nivel adecuado a sus posibilidades.• Valora su aptitud física en sus dimensiones anatómica, fisiológica y motriz, y relacionándolas con la salud.



Fase	sesión	Descripción	Desarrollo de la sesión	Materiales
Fase de Inicio (actividad dirigida)	1	Presentación de la actividad. Establecimiento del objetivo final. Explicación de los pasos a seguir. Formación de los equipos	Comienzo: Gran grupo. Desarrollo: trabajo de organización de equipos. Elección de nombre de equipo (país de Europa con islas en su territorio), señas de identidad (color, estandarte) y roles a desempeñar en cada sesión	Cuaderno del equipo.
	2	Conceptos sobre la adaptación al esfuerzo y el control de la intensidad de la actividad	Actividad dirigida por el docente. Circuito. Práctica de la toma de pulsaciones como forma de controlar la intensidad de la actividad	Presentación de estandarte de cada equipo y votación Elección de color de camiseta
	3	Conceptos sobre diferentes actividades para desarrollar las capacidades físicas	Actividad dirigida por el docente. Circuito. Práctica de ejercicios con el propio peso y con peso añadido para desarrollar las diferentes capacidades físicas	Puntuación de equipo (estandarte y seña de identidad).
	4	Conceptos sobre elaboración de un circuito. Tiempo de trabajo y descanso. Tipo de actividades a incluir y control de la intensidad de la actividad	Actividad comprensiva de síntesis de la primera parte de la UD. Circuitos dirigidos por el docente con diferentes alternativas de intensidad y tiempos de trabajo.	Puntuación de equipo (estandarte y seña de identidad).
Fase de desarrollo (autorregulación dirigida de la actividad)	5	Plan de trabajo: Equipo 1.A	Cada equipo, dividido en dos grupos, va exponiendo una propuesta de actividad física que incluye:	Guion escrito del Plan de trabajo (actividades, tarjetas de actividades) del equipo 1.A
	6	Plan de trabajo: Equipo 2.A	-preparación de un plan de trabajo escrito donde se expresen los saberes (hechos, conceptos)	Guion escrito del Plan de trabajo (actividades, tarjetas de actividades) del equipo 2.A
	7	Plan de trabajo: Equipo 3.A	-adecuación del espacio para el desarrollo del plan de trabajo -explicación al resto del grupo de la actividad -organización social (grupos de trabajo) para el desarrollo de la actividad.	Guion escrito del Plan de trabajo (actividades, tarjetas de actividades) del equipo 3.A
	8	Plan de trabajo: equipo 4.A	-control de la actividad (tiempo de trabajo/descanso e intensidad) a través de la frecuencia cardiaca.	Guion escrito del Plan de trabajo (actividades, tarjetas de actividades) del equipo 4.A
	9	Plan de trabajo: Equipo 1.B	El rol docente es el de facilitar la actividad del equipo organizador, solicitando la cooperación del resto del grupo. A lo largo del desarrollo del plan de trabajo del equipo organizador, el docente, hace observaciones acerca de las relaciones sociales (manejo del grupo, comunicación) o de tipo técnico (carácter y tipo de ejercicios o el tiempo de trabajo y descanso).	Guion escrito del Plan de trabajo (actividades, tarjetas de actividades) del equipo 1.B
	10	Plan de trabajo: Equipo 2.B	Al final de la sesión tiene lugar una asamblea en la que se exponen las conclusiones de la actividad.	Guion escrito del Plan de trabajo (actividades, tarjetas de actividades) del equipo 2.B
	11	Plan de trabajo: Equipo 3.B		Guion escrito del Plan de trabajo (actividades, tarjetas de actividades) del equipo 3.B
	12	Plan de trabajo: equipo 4.B		Guion escrito del Plan de trabajo (actividades, tarjetas de actividades) del equipo 4.B
Fase Síntesis (autonomía)	13	Trabajo específico por equipos 1	A lo largo de estas dos sesiones, cada equipo trabaja de forma autónoma en la preparación específica para la participación en la actividad final de la carrera de fin de año	Calentamiento y actividades específicas para el desarrollo de las cualidades físicas empleadas en la carrera fin de año
	14	Trabajo específico por equipos 2		
	15	Evento final	Celebración final. Participación en la Carrera de Fin de Año "San Silvestre"	Participación en la actividad final representando al equipo con las señas de identidad (camiseta)



EVALUACIÓN		
Objetivos	Indicadores de desempeño	Fase de la Secuencia
a) Reconocer y ejecutar diferentes sistemas de mejora de la condición física relacionando la información conceptual con su propia acción revisando y valorando los aspectos derivados de su práctica	5.6 Comprender los principales principios del entrenamiento en su relación con la planificación de actividades físicas aplicándolos a sus programas personales.	Fase Inicial
	5.7 Distinguir desde la práctica, y entender la importancia, de las variables del entrenamiento: intensidad y volumen	
b) Participar y planificar, de forma cooperativa sesiones de mejora de la condición física en la que se utilicen los parámetros establecidos, siguiendo las normas de un grupo de trabajo, decidiendo el reparto de responsabilidades y contribuyendo con ideas destinadas a la producción final con el fin de llevar a cabo un proyecto común respetando las diferencias y limitaciones de los participantes.	5.5 Elaborar y llevar a cabo programas sencillos de actividad física basados en las capacidades físicas más relacionadas con la salud.	Fase de Desarrollo
c) Gestionar de manera autónoma la información producida en el contexto de la actividad comprendiendo y comunicando mensajes de forma oral y escrita	5.8 Utilizar herramientas básicas para controlar los niveles óptimos de intensidad y volumen: ritmos, frecuencia cardíaca, tiempos, distancias, etc.	Fase de Desarrollo
d) Analizar y planificar básicamente actividades físicas orientadas a la salud, aplicando los principios de entrenamiento y controlando sus efectos, con el fin de llevarlas a la práctica.	5.6 Comprender los principales principios del entrenamiento en su relación con la planificación de actividades físicas aplicándolos a sus programas personales.	Fase de Síntesis (Autonomía)
	5.5 Elaborar y llevar a cabo programas sencillos de actividad física basados en las capacidades físicas más relacionadas con la salud.	
	5.8 Utilizar herramientas básicas para controlar los niveles óptimos de intensidad y volumen: ritmos, frecuencia cardíaca, tiempos, distancias, etc.	



Instrumentos de evaluación (en inglés en los originales)

Ficha de autoevaluación

SELF EVALUATION	y/n
La actividad ha sido preparada	
La actividad se presenta en un documento con las especificaciones requeridas	
Se desarrollan dos cualidades físicas básicas	
Explica la organización de la actividad antes de comenzar (explica QUE se hace, DONDE se hace y CUANDO se hace)	
Se asignan tareas en la organización a las personas que participan (material, espacios donde se lleva a cabo).	
Explica la razón por la que ha escogido cada ejercicio.	
Tiene material de apoyo (dibujos de ejercicios y esquema gráfico de toda la sesión, silbato, cronómetro)	
Tiene asignados tiempos de trabajo y tiempos de recuperación	
Está previsto el control de pulsaciones en varios momentos de la actividad	
La actividad se puede desarrollar en una sola sesión.	
La actividad desarrolla las cualidades previstas (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad)	

Ficha de coevaluación (evaluación entre iguales)

TEAM EVALUATION	y/n
Ha preparado la actividad	
Presenta un documento con las especificaciones de la actividad	
Ha desarrollado dos capacidades físicas básicas	
Explica la organización de la actividad antes de comenzar (explica QUE se hace, DONDE se hace y CUANDO se hace)	
Asigna tareas en la organización a las personas que participan (material, espacios donde se lleva a cabo)	
Explica y corrige cada ejercicio para evitar confusiones a lo largo de toda la sesión	
Tiene material de apoyo (dibujos de ejercicios y esquema gráfico de toda la sesión, silbato, cronómetro) y otros añadidos	
Tiene asignados tiempos de trabajo y tiempos de recuperación	
Controla las pulsaciones al comienzo, al final y durante la actividad.	
Ha habido tiempo para desarrollar la actividad prevista completamente.	
La actividad desarrolla las cualidades previstas (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad)	



Rúbrica con indicadores de logro para la valoración del plan de trabajo (fase de desarrollo)

	Conseguido	Aceptable	Mejorable
Organización de la actividad	Prepara todo con antelación, explica la actividad con demostración, las estaciones del circuito están ordenadas. Se trabaja de forma general.	Prepara todo con antelación, explica la actividad. Las estaciones del circuito no van en orden. Algún ejercicio se repite	Faltan materiales; la explicación es escasa. No hay un orden claro en el circuito. Se genera desorden.
Dirección de la actividad	Distribuye a los participantes en las estaciones; marca claramente tiempos de trabajo y descanso: toma las pulsaciones antes, después y en alguna otra ocasión; corrige y está pendiente de los participantes	Distribuye a los participantes en las estaciones; se olvida de marcar tiempos de trabajo y descanso: toma las pulsaciones antes, después; No suele corregir a los participantes	No distribuye a los participantes ni da instrucciones; se olvida de marcar tiempos de trabajo y descanso: no toma las pulsaciones antes, después; No corrige.
Material de apoyo	Presenta un plan de trabajo con el esquema general de la actividad, con tiempos de trabajo y descanso; tarjetas para cada estación y ejercicios de reserva	Presenta un plan de trabajo con el esquema general de la actividad, tiene tarjetas para cada estación	El plan de trabajo de la actividad se reduce a una lista de ejercicios sin apoyo gráfico. Falta el resto de información.



Anexo II

Cuestionarios

Categoría: Aprender a Aprender. Escala: Mucho-bastante-poco-nada

¿Te han servido las actividades propuestas para mejorar tu condición física?
¿Te ha resultado fácil trabajar en equipo en la actividad que se ha realizado en clase de EF?
¿Has aprendido de lo que otros equipos han propuesto en la actividad?
¿Has disfrutado llevando a cabo la actividad?
¿Has aprendido ejercicios/actividades nuevas a lo largo de la actividad?

Categoría: Competencia Comunicativa. Escala: si-no

¿Cómo solucionasteis los conflictos cuando surgieron? Escala propia: entre nosotros-con la ayuda del profesor-con la ayuda de otros estudiantes
¿La actividad (circuito) que tu equipo ha propuesto expresa las ideas que tienes sobre cómo mejorar la actividad física?
¿Has usado la lengua inglesa para compartir información?
¿Has usado la lengua inglesa para buscar información?
¿Cuándo no sabías expresarte en inglés, intentabas buscar formas de hacerte entender usando explicaciones o describiendo el término que no sabías?

Categoría: Iniciativa Personal. Escala: nunca-a veces- bastante-siempre

¿Has preparado un plan de actividad física para llevarlo a cabo durante tu tiempo libre?
¿Habéis establecido códigos/normas/reparto de tareas/reglas de conducta para trabajar en equipo?
Lo aprendido en clase de EF te ha servido para adquirir hábitos de vida saludables

Categoría: Competencia Social. Escala: siempre-casi siempre-a veces-nunca

Después de esta actividad en clase de EF ¿Trabajas mejor en equipo?
¿Has aprendido conceptos y técnicas nuevas de tus compañeros?
¿Has seguido y respetado las instrucciones de las actividades propuestas?
¿Ha sido necesario negociar a través del diálogo para poneros de acuerdo en alguna ocasión dentro del equipo de trabajo?
¿Os habéis integrado fácilmente en el equipo de trabajo para hacer la tarea de forma colectiva?
¿Han surgido opiniones diferentes dentro del equipo y/o formas de trabajar dentro del grupo?
¿Han surgido conflictos dentro del equipo?
¿Crees que la actividad que tu equipo ha propuesto ha podido ser realizada por todas las personas sin que fueran excluidas por sus capacidades?
Las actividades que propuso tu equipo ¿eran adecuadas para chicos y chicas?
¿Tuviste que adaptar las actividades para hacerlas accesibles a todas las personas?



Categoría: Otras competencias (matemática y Tecnológica). Escala: si-no

¿Has realizado cálculos u operaciones numéricas para la actividad?

¿Has usado medios TIC para realizar las actividades?