



Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física

Analysis and reflection on the new physical education curriculum

Ángel Pérez-Pueyo^{1*}, David Hortigüela-Alcalá², Óscar Manuel Casado-Berrocal³, Carlos Heras-Bernardino⁴ e Israel Herrán Álvarez⁵

¹ Universidad de León; ² Universidad de Burgos; ³ CEIP San Isidoro (León); ⁴ IES Prado Santo Domingo (Alcorcón, Madrid); ⁵ IES Doctor Sancho de Matienzo (Villasana de Mena, Burgos)

*Autor para correspondencia: angel.perez.pueyo@unileon.es

RESUMEN

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) ha conseguido, una vez más, generar sensación de vértigo en el profesorado. Sin embargo, se abre de nuevo el debate sobre qué hay que hacer y cómo, debido a los cambios estructurales establecidos en el diseño curricular y los elementos que lo componen, así como el enfoque de los desarrollos curriculares de las materias, y en concreto de la Educación Física (EF). En el presente manuscrito se plantean los principales cambios curriculares de esta nueva ley, reflexionando sobre sus principales aportes en la práctica de la EF. Se abordan tanto los enfoques competenciales como los distintos elementos del currículo, desarrollando de manera práctica diferentes tipos de situaciones de aprendizaje. Es indudable que la EF cobra una especial relevancia con la nueva legislación, lo que supone una gran oportunidad para potenciar la motricidad, desde una visión pedagógica, y así seguir promoviendo y generando un aprendizaje vivencial, significativo y perdurable en nuestro alumnado.

Palabras clave: Educación Física; LOMLOE; elementos del currículo; competencias; situaciones de aprendizaje

ABSTRACT

The new Organic Law 3/2020, of 29 December, which modifies Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education (LOMLOE) has once again managed to generate a sense of vertigo among teachers. However, the debate on what to do and how to do it is being reopened, due to the structural changes established in the curriculum design and the elements that compose it, as well as the focus of the curricular developments of the subjects, and specifically of Physical Education (PE). This manuscript presents the main curricular changes of this new law, reflecting on its main contributions to the practice of PE. Both the competency-based approaches and the different elements of the curriculum are addressed, developing different types of learning situations in a practical way. There is no doubt that the new legislation gives special relevance to PE, which is a great opportunity to promote motor skills, from a pedagogical point of view, and thus continue to promote and generate experiential, meaningful and lasting learning in our students.

Keywords: Physical Education; LOMLOE; curriculum elements; competences; learning situations

INTRODUCCIÓN

La LOMLOE se construye a partir de aspectos que resultan novedosos como: la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los derechos de la infancia, el éxito escolar, la perspectiva de género, el enfoque competencial, el desarrollo digital, y un enfoque metodológico centrado en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). En este nuevo enfoque, la búsqueda de adecuaciones metodológicas que permitan dar acceso al aprendizaje a todo el alumnado se debe complementar con el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y accesibles adaptados a las



situaciones de aprendizaje y a las necesidades del alumnado, garantizándose también al de necesidades específicas de apoyo educativo (RD 217/2022, art. 15.10, p.41580-41581).

Los cambios a nivel general son evidentes, comenzando por que, por primera vez, se realiza una secuenciación de las competencias clave (CCC) por etapas, concretada a través de descriptores operativos, determinando la transversalidad de las mismas y no existiendo jerarquía entre ellas; por lo tanto, no pudiendo establecerse una correspondencia exclusiva con una única área, ámbito o materia (RD 217/2022, p. 41596). Este aspecto es clave para poder justificar que no es válida cualquier forma de entenderlas, ni forma de llevarlas a cabo, como parecía ocurrir hasta el momento en los desarrollos curriculares anteriores. De hecho, estas interpretaciones han provocado durante la última década que la contribución a las competencias fuese algo demasiado abstracto y subjetivo. Sin embargo, el trabajo consensuado de las materias, en general, y de la EF, en particular, es clave.

El nuevo diseño curricular establece en las materias nuevos conceptos, que van más allá de un mero cambio de término. Así, desde las CCC y sus descriptores operativos se elaboran las competencias específicas de la materia, determinando los desempeños que el alumnado debe poder evidenciar en actividades o en situaciones al finalizar la etapa. Quizás, lo más interesante sea que estas competencias específicas van acompañadas de explicaciones que minimizan las interpretaciones que se pueda realizar de las mismas. Estas se concretan en ciclos y cursos a través de los criterios de evaluación, que son los referentes del nivel de desempeño esperados en el alumnado. Para alcanzarlos se han elaborado una serie de saberes básicos organizados en 6 bloques que pretenden romper la interpretación y concreción de estos en unidades didácticas vinculadas a un solo bloque, como se ha venido haciendo, en general, hasta la actualidad, y orientarlos hacia las situaciones de aprendizaje. Además, la incorporación del DUA en la LOMLOE (2020) como pilar metodológico, permite comprobar que en EF los modelos pedagógicos se convierten en un referente básico para cumplir con sus principios rectores (Pérez-Pueyo et., 2021).

El último cambio importante que propone la LOMLOE (2020), desde el nuevo enfoque competencial, se refiere a la concreción didáctica en el aula a través de las situaciones de aprendizaje. En este sentido, es importante entender que en la práctica puede afrontarse de tres maneras diferentes. La primera de ellas implica partir de un planteamiento globalizado en el que se vinculen todas o la mayoría de las materias de un alumno en un curso a través de proyectos coordinados. Otra opción sería a través de propuestas de carácter interdisciplinar en el que se relacionen dos o más materias. Y la tercera, la más habitual, a través del desarrollo específico desde una única materia. Sin embargo, todos estos planteamientos de desarrollo didácticos, desde las denominadas situaciones de aprendizaje (RD 157/2022; RD 217/2022), apenas tendrán sentido ni repercusión en el aprendizaje integral del alumnado si no se llevan a cabo de manera coordinada desde la perspectiva que proporciona el perfil de salida. Pero ¿cómo se lleva esto a la práctica? ¿cómo interpretamos los cambios planteados en la LOMLOE?

Este artículo pretende aportar luz sobre por qué se han producido determinados cambios y para qué se han planteado un nuevo diseño curricular. Pero, sobre todo, se tratará de explicar cómo abordar las situaciones de aprendizaje, desde la EF o desde su relación con otras materias.

DESARROLLO DEL PLANTEAMIENTO

Competencias clave

El enfoque de las CCC ha evolucionado desde 2006, pues después de casi una década de un enfoque inductivo, la actual LOMLOE parece haber planteado un giro de 180°. Sin embargo, el riesgo es que no se interprete adecuadamente el nuevo planteamiento, y en lugar de dar el salto a una verdadera programación y evaluación por competencias, se siga tomando a las materias como referente único y final del proceso educativo.

Cambios en la LOMLOE

Los cambios en la estructura curricular que plantea la LOMLOE (2020) son una clara adaptación del modelo competencial propuesto por Europa a través de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Real

Decreto 217/2022, p.41574). Se comienza estableciendo los **Objetivos**, que en este caso son exclusivamente **de etapa** y que se convierten en los logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la misma y cuya consecución se vincula a la adquisición de las CCC.

Las CCC se definen como “los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales” (Real Decreto 217/2022, p.41574). Quizá la mayor diferencia con la legislación anterior sea que desde el Ministerio se propone una secuenciación de las competencias por etapas, quedando recogidas y concretadas en los **Perfiles competenciales**, estructurados en los Perfiles de Salida, y que se concretan a través de los **descriptores operativos**.

Por primera vez desde el Ministerio, queda patente la idea de transversalidad del nuevo modelo competencial, gracias a la secuenciación de las CCC por etapas a través de los perfiles competenciales, evidenciado al no establecerse una correspondencia unívoca ni exclusiva de las CCC con una única área, ámbito o materia, ni existiendo jerarquía alguna entre ellas.

Esta secuenciación se determina, como ya planteaban diferentes propuestas de desarrollo desde 2006 (Pérez-Pueyo & Casanova, 2010; Pérez-Pueyo et al, 2013), mediante una serie de dimensiones, que se concretan en los descriptores operativos que deben ser alcanzados al finalizar cada etapa. En este caso (tabla 1), se presenta un ejemplo de los descriptores de las competencias de Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), donde puede verse el perfil de salida de primaria y secundaria para una de las 4 dimensiones que componen dichas competencias: Autorregulación y flexibilidad, Bienestar, Empatía y colaboración, Mentalidad de crecimiento y pensamiento crítico, y Gestión del aprendizaje. El ejemplo evidencia claramente el grado de concreción sobre lo que se pretende alcanzar con la competencia, alejándose de la necesidad de interpretaciones por parte del profesorado.

Tabla 1
Perfiles competenciales de Primaria y ESO (RD 217/2022).

	PERFIL DE ETAPA PRIMARIA	PERFIL DE SALIDA DE ETAPA ESO
Mentalidad de crecimiento y pensamiento crítico	Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.	Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.

Sin embargo, hay algunas cuestiones que se deben tener en cuenta en relación a las posibilidades de esta secuenciación y las necesidades de concreción tanto en las comunidades autónomas (CCAA) como a nivel de centro.

Algunas CCAA han ido un paso más allá en la concreción de las competencias y han incorporado en sus borradores de Decreto de currículo una secuenciación por cursos y ciclos. Este es el caso de Andalucía para primaria y secundaria y la Rioja para primaria.

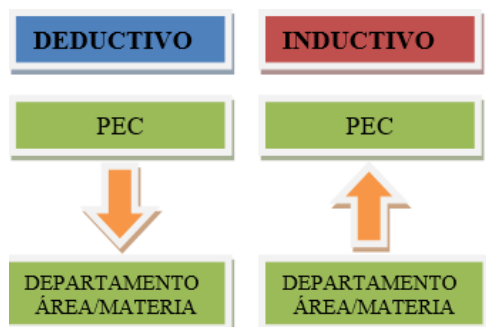
Para hacer este proceso, con independencia de que aparezca o no desarrollado a nivel de CCAA, se debe recordar que los “centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión [...]” (LOE, 2006, texto consolidado, art. 120.1, p. 73), lo que determina que puedan “adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de ámbitos, áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas [...]” (LOMLOE, 2020, art. 120.4, p. 122921).

Antecedentes del cambio: del enfoque inductivo al deductivo

Desde que apareciesen las competencias como elemento curricular en la LOE (2006) han sido múltiples las propuestas y aportaciones de diferentes CCAA que Pérez-Pueyo (2013) organiza (Figura 1) en virtud del enfoque y manera de planificar su desarrollo: las que presentan un carácter inductivo (Gómez-Pimpollo et al., 2007; Díez-Hernando, 2008) y las que se basan en un enfoque deductivo (Zabala & Arnau, 2007; Bolívar & Moya, 2007; Trujillo et al., 2008).

Figura 1

Modelos de programación de las Competencias (Pérez-Pueyo, et al., 2013)



El carácter inductivo ha sido el más generalizado, estableciendo el punto de partida en la concreción del tratamiento de las competencias desde las materias. Las propuestas de Polo (2010) y del Proyecto Combas (Ministerio de Educación, 2011, 2013) acabaron teniendo reflejo en la LOMCE (2013) con la aparición de los estándares de aprendizaje y la concreción en la Orden ECD/65/2015, relacionado los estándares con las competencias de manera genérica. Sin embargo, aunque haya calado más el planteamiento inductivo por haber conseguido simplificar el proceso mecánico de valoración de las competencias, este no responde a las verdaderas necesidades e intenciones de las mismas.

Respecto al planteamiento deductivo, parten de una propuesta que se elabora a nivel de centro partiendo de una serie de acuerdos de carácter transversal. Estos deberán ser trasladados y concretados a su día a día en el aula. Este planteamiento implica partir desde lo general, establecido en la normativa e ir bajando en los niveles de concreción hasta llegar a lo particular del aula y del alumnado concreto.

Sin duda, si en algo se diferenciaron las propuestas deductivas de las inductivas fue el nivel de reflexión que generaron en los centros. En este sentido, todas ellas presentaban características particulares que las definen y diferencian entre sí (Zabala & Arnau, 2007; Bolívar & Moya, 2007; Trujillo et al., 2008). Sin embargo, las propuestas del Proyecto Azahara (Vázquez & Ortega, 2011), y del Proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo et al., 2013) fueron las que más concreción generaron y coincidieron en varios aspectos: a) el establecimiento de descriptores y niveles de logro como referente compartido para establecer una adecuada evaluación de las competencias en relación a la promoción o titulación, lo que debería implicar propuestas concretas de trabajo transversales que se desarrollasen en las materias; b) la aplicación de procedimientos e instrumentos consensuados, que se pudieran transferir a diferentes materias y recogidos en el proyecto educativo de centro; c) las materias determinarían la concreción de estos en actividades realistas y concretas; d) y la decisión del grado de desarrollo de las competencias debería ser una decisión colegiada por el equipo docente correspondiente, fruto del consenso a partir de las aportaciones realizadas de cada profesor. Sin embargo, el Grupo internivelar e interdisciplinar Actitudes viene reclamando desde hace más de una década (Hortigüela-Alcalá et al., 2016; Pérez-Pueyo & Casanova, 2010; Pérez-Pueyo, et al. 2013), la necesidad de plantear dos hitos. El primero, una *secuenciación de los aprendizajes (secuenciación de competencias por etapas y ciclos) asociados a cada competencia* para cada nivel de las diferentes etapas educativas, que da lugar a una serie de indicadores de carácter transversal, a los que se puede contribuir desde todas las áreas y materias. De esta manera, queda definido el nivel de aprendizaje competencial que sería deseable que alcanzara el alumnado de cada competencia y en cada nivel, siendo un referente fundamental para la programación



de tareas. El segundo, la necesidad de una *evaluación adecuada como elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, poniendo en valor su carácter formativo y compartido, pero siempre desde el consenso por parte de todo el equipo docente. Sin embargo, esto implica tener referentes comunes a todas las áreas y materias, que se establecerían a través de la evidencia del nivel de competencia por parte de los docentes cuando se requiriese.

Elementos curriculares de Educación Física

Tras analizar las cuestiones generales y los elementos curriculares generales de la LOMLOE (2020), es momento de centrarse en los específicos de la EF.

Competencias específicas

Los descriptores operativos de las competencias, junto a los Objetivos de la Etapa, se han convertido en el marco referencial a partir del cual se han concretado las **competencias específicas** de cada una de las materias, que constituyen un elemento de conexión entre el perfil de salida del alumnado y los saberes básicos de la materia y los criterios de evaluación.

La redacción de las mismas se ha formulado con la siguiente estructura: **qué** (infinitivo) + **cómo** (gerundio, a través de...) + **para qué** (para + infinitivo). Por ejemplo, la competencia 2 se estructura de la siguiente manera: *¿qué se pretende? Adaptar, con progresiva autonomía en su ejecución, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, ¿cómo se pretende conseguir? aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones con dificultad variable, ¿para qué? para consolidar actitudes de superación, crecimiento y resiliencia al enfrentarse a desafíos físicos y resolver situaciones motrices vinculadas con distintas actividades físicas, deportivas, expresivas y recreativas y para consolidar actitudes de superación, crecimiento y resiliencia al enfrentarse a desafíos físicos.*

Sin embargo, quizás lo más interesante sea que van acompañadas de explicaciones que matiza, completa su enunciado y minimiza las interpretaciones que se puedan realizar de las mismas. Este aspecto es clave para poder justificar que no es válida cualquier interpretación o forma de llevarlas a cabo, como parecía ocurrir hasta el momento en el desarrollo abstracto y subjetivo de las competencias clave. Además, cada una de ellas se acompaña también de un listado de conexiones con los descriptores como en este caso: CPSAA4, CPSAA5, CE2 y CE3 (ver RD 217/2022).

Criterios de evaluación

En este punto, los criterios de evaluación se convierten en los referentes del nivel de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades (situaciones de aprendizaje) a las que se refieren las competencias específicas de la materia, relacionándose con estas y por ende con la adquisición de las competencias clave. Además, los criterios de evaluación gradúan el grado de aprendizaje, concretando los aspectos, bien en el ciclo o en el curso, siendo el verdadero referente de la evaluación del alumnado.

Su estructura sintáctica responde al esquema: **qué** (infinitivo + complemento) + **cómo** (gerundio – a través de qué + complemento). En ocasiones, ese *cómo* modula determinados elementos del *qué*. Por ejemplo; *¿qué se pretende comprobar? (infinitivo + complemento) Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, ¿cómo se pretende comprobar? (gerundio – a través de qué + complemento) estableciendo mecanismos para reconducir los procesos de trabajo y ¿qué más se pretende comprobar? (infinitivo + complemento) asegurar una participación equilibrada, y ¿cómo más se pretende comprobar? (gerundio –a través de qué + complemento) incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado.*

Sin embargo, no se debería interpretar un criterio como aquel referente que se vincula con una determinada actividad de evaluación. De hecho, si un criterio se trabajase varias veces a lo largo del curso o hubiese varias actividades de evaluación relacionadas con ese mismo criterio de evaluación, deberíamos tener en cuenta que la valoración de mismo no debería ser la media de las actividades que reflejan el logro (que es lo habitual), sino la evolución obtenida en el mismo. La media de las notas de un alumno/a durante un curso no refleja ni la evolución de su aprendizaje ni el nivel competencial adquirido al finalizar el proceso. Por ello, deberíamos comprender que lo aritmético, respecto a la calificación, no tiene por qué ser lo más justo para valorar el aprendizaje y la competencia.



Saberes básicos

Respecto a las competencias específicas, estas van asociadas a seis bloques de saberes básicos que concretan los conocimientos, destrezas y actitudes (con carácter cíclico) que constituyen los contenidos propios de la EF y que se intentan alejar de los anteriores bloques de contenidos que condicionaban directamente la elaboración de unidades didácticas particulares. Ahora, y con la intención de favorecer el proceso de concreción curricular, la adecuación a las características del contexto y del alumnado, así como potenciar la autonomía de los docentes, los saberes incluidos en estos bloques no apuntan hacia prácticas o manifestaciones concretas, sino que recogen los aspectos básicos a desarrollar, dejando a criterio del profesorado la forma en la que se enfoquen dichos saberes.

Los currículos de las diferentes etapas educativas, en un intento de establecer concordancia y dar continuidad a los saberes básicos, establecen los siguientes bloques: Bloque I, Vida activa y saludable; Bloque II, Organización y gestión de la actividad física; Bloque III, Resolución de problemas en situaciones motrices; Bloque IV, Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices; Bloque V, Manifestaciones de la cultura motriz; y Bloque VI, Interacción eficiente y sostenible con el entorno. Quizás, una de las mayores diferencias sea que, aunque siempre se solicitó que no se hicieran unidades de trabajo de un solo bloque de contenidos, ahora se hace prácticamente imposible por el carácter más global e interrelacionado de los mismos. Además, aunque la intención era disminuir contenidos, esto no ha sido interpretado igual por todas las CCAA y algunas han decidido, incluso, completarlos en exceso o denominarlos de nuevo “contenidos”.

Enfoque metodológico

Otro aspecto a destacar en la LOMLOE (2020) es el enfoque metodológico centrado en DUA que, en nuestra materia, se podría concretar en la necesidad de la aplicación de modelos pedagógicos que nos permitan mejorar los resultados de aprendizaje, como refleja el propio RD 217/2022. En este sentido, recientemente se publican una serie de artículos que resaltan la necesidad de desarrollar metodológicamente nuestras clases de EF desde la evidencia científica (Fernandez-Río et al., 2016; Fernández-Río et al., 2018; Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2021). Desde entonces, los modelos han adquirido una relevancia inusitada y las referencias pedagógicas y didácticas han asegurado la difusión entre los docentes (García-González, 2021; Huéscar et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2021; Sánchez-Alcaraz et al., 2020).

En este punto es donde está la verdadera clave para la EF del nuevo modelo curricular establecido en el Real Decreto 217/2022. Conseguir generar experiencias de éxito a todo el alumnado, sin excepción, y aceptando que tenemos un hándicap en aquel grupo de alumnos y alumnas cuyo nivel de motivación inicial es muy bajo o nulo.

Para lograrlo contamos con las *situaciones de aprendizaje*, que vienen a sustituir la concreción a nivel de aula de las unidades didácticas (aunque la desaparición de las UDD y el desarrollo práctico con las situaciones de aprendizaje fue algo afirmado reiteradamente durante la elaboración de los RRDD de currículo, esto parece no haber quedado del todo claro en los desarrollos de algunas CCAA, pues se habla abiertamente de unidades didácticas). Estas se plantean como situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a CCC y competencias específicas, y que contribuyen a su adquisición y desarrollo (RD 217/2022). Para ello, se requiere a los docentes que conecten los aprendizajes con el contexto y las características del alumnado de manera clara, no estandarizada ni preestablecida de antemano sin contar con sus necesidades, intereses o realidad social.

Los cambios no son fáciles ni rápidos y requieren de coherencia y constancia. Sin embargo, por primera vez, se manifiesta a nivel curricular una conexión evidente y una continuidad entre las diferentes etapas, pues los elementos curriculares han sido diseñados para que evolucionen de manera clara y secuencial entre los ciclos y cursos. Este hecho permite que las propuestas a realizar dentro del área de EF tengan una mayor proyección y coherencia, abordando los contenidos de manera cíclica y progresiva en función de la autonomía del alumnado.

Otro de los cambios más significativos es la importancia que se le concede a la utilización del entorno próximo, natural o urbano, de manera cotidiana como parte del proceso de aprendizaje, integrándolo en el día a día y generando experiencias positivas en los contextos de los que dispone el



alumno en su tiempo libre. La idea es que las actividades complementarias o extraescolares se conviertan en actividades cotidianas en iguales condiciones que las llevadas a cabo en el centro escolar. En este sentido, los desplazamientos activos, el uso de la bicicleta, así como la utilización de los entornos próximos (parques o circuitos de actividad física, entre otros) se han de convertir en parte fundamental y esencial de nuestras clases.

El modelo de EF propuesto por el nuevo modelo curricular se presenta como una materia en continua transformación, clave en el desarrollo del individuo y preocupada por una sociedad con margen de mejora en la práctica regular de AF actividad física. Sin embargo, debemos reconocer que no es suficiente, pues los datos lo demuestran, y debemos seguir trabajando para transformar nuestra sociedad positivamente a través de la potencialidad educativa que tiene la corporalidad.

Situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje son definidas por el RD 217/2022 como las “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas” (p. 41574). Sin embargo, no parece quedar del todo claro desde la administración, si estas sustituyen a las UDD o si son una propuesta de desarrollo didáctico más sofisticadas que las mismas.

Lo que parece claro es que el punto de partida lo debemos encontrar en el contexto del alumnado y en la realidad social en la que se encuentra inmerso; hecho que lo aleja del enfoque más generalizado de las UDD que hacen un tratamiento de contenidos muy concretos y parcelados por bloques.

La intención, por tanto, consiste en identificar una situación o problema del entorno próximo (o no tan próximo) que permita relacionarlo con las competencias específicas de la materia y los saberes básicos prescriptivos.

Analicemos un ejemplo como punto de partida.

Contexto: IES ubicado en una población de aproximadamente 15.000 habitantes a 45 kilómetros de la capital de la provincia. Por la periferia sur de la ciudad pasa un río, cuya vereda es muy transitada por la población.

Problema: La asiduidad de la población a la vereda del río genera una enorme cantidad y variedad de residuos y basuras, pues se utiliza para pasear y hacer deporte por la mañana y por la tarde, así como para reunirse los adolescentes los fines de semana por la noche.

Intención: Sensibilizar a los adolescentes del enorme impacto que se produce en el medio ambiente e intentar identificar y clasificar los tipos de residuos y basuras con la intención de generar un cambio en la conciencia colectiva de la población.

Grupo clase: Grupo de 27 alumnos/as de 2ºC.

Y analicemos la relación con los elementos curriculares de carácter general.

Respeto a los Objetivos de la Etapa relacionados con esta problemática son especialmente el k) en relación a “[...] *Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora*”, puesto que la intención es que sus acciones mejoren el medio ambiente. Sin embargo, el cómo lo van a llevar a cabo se relacionará con el f) “*Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia*”, pues deberán, una vez recogido todos los residuos, analizar tipos, zonas, días... lo que les obligará a plantear una estrategia que posteriormente les permita obtener datos y analizarlo con la intención de actuar en consecuencia. Aunque, la relación con otros objetivos es clara también.

Respecto a los descriptores operativos de las CCC, dos están claramente relacionados: el CPSAA2. “*Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas*”, puesto que la suciedad y contaminación del entorno condiciona la consolidación de estilos de vida activos y la salud. Aunque también el STEM5. “*Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el*



consumo responsable”, debido a la implicación del alumnado en la preservación del medio ambiente transformando el entorno próximo. Y en este caso, también se relaciona con otros descriptores, aunque de manera menos directa.

Tres formas de interpretar las situaciones de aprendizaje

De este modo, sin duda, se podría enfocar la propuesta didáctica desde tres perspectivas: a) realizar un proyecto globalizado (o casi) en el que las materias vinculasen sus aprendizajes al logro de esta intención común; b) desde un planteamiento interdisciplinar vinculando las materias de EF y Biología y Geología; y c) desde una materia sola o desde ambas de manera independiente, pero incorporando esas actividades competenciales y tomando como referencia la secuenciación de competencias establecida a nivel de centro

Veamos brevemente un ejemplo de cada, aunque por la limitación de espacio se plantearán como una propuesta básica de desarrollo, comenzando por el más sencillo.

COMPETENCIAL DESDE LA MATERIA:

En Educación Física podemos abordar el problema planteado desde el Plogging, un deporte de origen sueco impulsado por Erik Ahlström (Voces-Vargas, 2022), con el que se pretende combinar la actividad física al aire libre con la recogida de residuos para cuidar el medio ambiente. El origen de la palabra plogging nace de unir dos términos, jogging (en inglés, carrera de larga distancia a un ritmo moderado o constante) y plocka upp (en sueco, recoger).

La relación con las competencias específicas es clara, en especial con la 5, que establece *“Adoptar un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable aplicando medidas de seguridad individuales y colectivas en la práctica físico-deportiva según el entorno y desarrollando colaborativa y cooperativamente acciones de servicio a la comunidad vinculadas a la actividad física”*. De hecho, en su explicación se comenta que el alumnado participará en la organización de actividades en distintos contextos, ya sean naturales o urbanos, desde un enfoque de responsabilidad ecológica y social, que considera el medio como un bien comunitario, pudiendo participar en planteamientos de aprendizaje-servicio. Además, es clara la relación con los descriptores operativos como el CC4, CE1, CE3 o el STEM5 *“Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable”*.

Respecto a los criterios de evaluación, guarda relación con el 5.1, que hace referencia a *“Participar en actividades físico-deportivas en entornos naturales, terrestres o acuáticos, disfrutando del entorno de manera sostenible, minimizando el impacto ambiental que estas puedan producir y siendo conscientes de su huella ecológica”*.

Y todo ello, en relación a los saberes básicos como los del bloque F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno, en concreto en referencia al *“Cuidado del entorno próximo, como servicio a la comunidad, durante la práctica de actividad física en entornos naturales y urbanos”*.

Sin embargo, el trabajo aeróbico que se va a llevar a cabo durante la recogida de residuos y basuras se relaciona también con la competencia específica 1, por la adopción de un estilo de vida activo y saludable, haciendo un uso saludable y autónomo del tiempo libre y así mejorar la calidad de vida; o con la 3 por compartir espacios de práctica físico-deportiva, desarrollando procesos de autorregulación emocional que contribuyan al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.

Las producciones que deberían generar el alumnado, entre otros, podrían ser las siguientes:

- 1) Un video-diario de evidencias sobre las distancias recorridas cada día que permita comprobar las zonas revisadas y limpiadas, para lo cual se hará uso de una APP, como por ejemplo Run-tastic.
- 2) Hoja de registro de las basuras y residuos encontrados según la clasificación preestablecida.
- 3) Realización de calentamientos generales autónomos por grupos atendiendo a diferentes grupos musculares.
- 4) Valoración de la participación e implicación de los miembros de los grupos.



Respecto a las producciones planteadas y los procedimientos e instrumentos necesarios, dos de ellos se relacionarán con los de carácter competencial que se seleccionaron a nivel de centro en el PEC: a) Para el video-diario de evidencias y tomando como referencia la propuesta de escala graduada establecida por Pérez-Pueyo (2022), resumirán en 3 minutos los recorridos realizados por el grupo y que se recogen en la aplicación Runtastic y añadirán la hoja de registro de basuras y residuos elaborada. b) Para autoevaluarse intragrupalmente, cada grupo utilizará, al final de cada sesión, un Diario de Seguimiento individual intragrupal (DSII) para valorar la participación e implicación de cada uno de los integrantes.

Respecto al video-diario de evidencia de aprendizaje, esta producción tiene por intención que el docente pueda tener evidencias individuales o grupales de los logros adquiridos por el alumnado sin tener que realizar una prueba específica de cada contenido/práctica/actividad; en este caso, de las distancias recorridas y el material recogido. Además, permite al alumnado ofrecer la mejor versión de su competencia.

Este instrumento (Figura 2) pretende valorar la producción en video entregada por un alumno/a o grupo de alumnos/as que intenta evidenciar los aprendizajes adquiridos durante la situación diseñada.

Pedir al alumnado que se grabe realizando la habilidad o acción, en este caso en las salidas a la recogida de residuos, que no requiere del permiso de los padres o tutores (AEPD, 2018, p.37), permite al docente comprobar y evidenciar todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos o, al menos, exigidos para una valoración positiva. La Agencia Española de Protección de Datos establece en su guía para centros educativos que grabar con fines evaluativos no requiere del consentimiento ni de los alumnos ni de las familias; no así en el caso de querer compartirla por internet o subirla a una plataforma. Si la grabación de las imágenes se produjera por el centro escolar con fines educativos, como trabajos escolares o evaluaciones, el centro o la Administración educativa estarían legitimados para dicho tratamiento sin necesidad del consentimiento de los alumnos o de sus padres o tutores (AEPD, 2018, p.37).

Figura 2

Escala graduada del video-diario de evidencias (Pérez-Pueyo, 2022)

Escala graduada para el video-diario de evidencias de aprendizaje

La intención es que el docente pueda tener evidencias individuales de los logros adquiridos por el alumnado en una materia sin tener que realizar una prueba específica de cada contenido/práctica/actividad. Además, permite al alumnado ofrecer la mejor versión de su competencia.

Este instrumento pretende valorar la producción en video entregada por un alumno/a o grupo de alumnos que intenta evidenciar los aprendizajes adquiridos en relación a los contenidos/prácticas/actividades desarrolladas a lo largo de un determinado tiempo de trabajo (UDDD/Situación de aprendizaje/materia-curso).

9-10	Al inicio del video se presenta la información general en una imagen (estudios y asignatura, centro, fecha de realización y el profesor responsable y el/los alumno/s).
	Tras la información inicial, se explica claramente y de forma sintética, en texto u oralmente, qué se va a ver en el video. Máximo 30 seg.
	La duración total del video no excede de 3 min (aunque se haya utilizado el aumento de velocidad).
	Se identifican los contenidos/prácticas/actividades que se han llevado a cabo y se ha cuidado que se vea adecuadamente los logros adquiridos.
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son destacables.
7-8,9	Al inicio falta algún aspecto de la información general o se superan los 20 seg de presentación.
	Tras la información inicial, se explica clara, pero no sintética/sintética, pero no clara, en texto u oralmente, qué se va a ver en el video; y si es clara y sintética, supera los 30 seg.
	La duración total no excede de 3 min, pero hay partes que sobran o se podría haber utilizado el tiempo de otra manera.
	Aunque se identifican los contenidos/prácticas/actividades que se han llevado a cabo, no se ha cuidado suficientemente la presentación de los distintos logros adquiridos o, si los ha cuidado, falta alguno.
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son mejorables pero correctas.
5-6,9	No se presentan varios de los aspectos de la información inicial.
	Tras la información inicial, la explicación es muy mejorable en claridad y/o síntesis.
	La duración total excede de 3 min, pero nunca de 4 min.
	No se identifican todos los contenidos/prácticas/actividades que se han llevado a cabo (faltan varios), pero se ha cuidado la presentación de las distintas actividades logradas.
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje se deberían haber trabajado mucho más, aunque es suficiente.
0'4,9	No se presenta información inicial/no hay introducción.
	No hay explicación o no explica lo que se va a evidenciar en imágenes.
	La duración excede de 4 min.
	Apenas se identifican los contenidos/prácticas/actividades que se han llevado a cabo y no se ha cuidado la presentación de los distintos logros adquiridos.
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son inadecuados e insuficientes.

La Agencia Española de Protección de Datos establece en su guía para centros educativos que grabar con fines evaluativos no requiere del consentimiento ni de los alumnos ni de las familias; no es en el caso de querer compartirlo por internet o subirlo a una plataforma. Si la grabación de las imágenes se produce en los centros escolares con fines educativos, como trabajos escolares o evaluaciones, e la información a la Administración educativa estarían legitimados para dicho tratamiento sin necesidad del consentimiento de los alumnos o de sus padres o tutores (AEPD, 2018, p.37)

Respecto al calentamiento autónomo (actividad específica de la materia y no transversal como las anteriores), la recogida de información se realizará mediante una hoja de registro diaria en la que el docente tomará anotaciones de lo que realiza cada grupo.

Respecto a la valoración de la aportación de cada miembro del grupo al trabajo diario, el procedimiento de evaluación será la coevaluación intragrupal y el instrumento el DSII (Casado-Berrocal, & Pérez-Pueyo, 2014). Este, permite al alumnado y al docente comprobar el nivel de trabajo realizado por cada miembro de un grupo respecto al trabajo grupal realizado en clase, lo que en este caso nos adentra en la CPSAA. Para valorar la aportación de cada miembro del grupo al trabajo diario, cada día y en los últimos 5 minutos de clase los miembros del grupo se pondrán de acuerdo en coevaluar la aportación de cada compañero/a.

La intención es que el alumnado, cada día, se ponga de acuerdo para identificar con una frase de las establecidas en el DSII (o dos si fuese necesario) la aportación de cada miembro del grupo al desarrollo del trabajo diario. El docente entregará el DSII al finalizar las clases y lo recogerá al terminar la valoración (Figura 3).

Figura 3

Diario de seguimiento intragrupal individual (DSII) (Casado-Berrocal, & Pérez-Pueyo, 2014).

grupo de trabajo

Diario de seguimiento individual intragrupal (DSII)

Óscar Casado Berrocal y Ángel Pérez Pueyo

Bajo licencia Creative Commons

www.grupoactitudes.es

Diario de seguimiento individual intragrupal del trabajo diario <small>(Cada día/sesión se asocia un integrante con una acción de terminada)</small>		Integrantes del grupo					
		Sesiones					
Comportamientos observables		Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6
Nada	Molesta constantemente tanto a los de su grupo como al resto	A1					
	No trabaja ni aporta nada al grupo	A2					
	Se muestra apático y desinteresado, nada participativo	A3					
Mal	Molesta constantemente, pero participa	B1					
	Participa, pero solo adoptando los roles que le interesan	B2					
	Se distrae con los de otros grupos	B3					
	Molesta a veces	B4					
Regular	Podría haberse esforzado mucho más en aportar ideas	D1					
	Distraído a veces, pero con los del grupo	D2					
	Ensaya, pero no lo suficiente	D3					
	No se molesta en realizar buenas correcciones a sus compañeros	D4					
Normal	Ha participado sin molestar	E1					
	Suele trabajar las tareas que le corresponden	E2					
	Adopta una actitud empática con el resto de miembros del grupo	E3					
Bien	Ha propuesto nuevas ideas a partir de una dada	F1					
	Ha propuesto alternativas de solucionar los problemas que se han generado	F2					
	Generalmente ha estado atento y participativo	F3					
	Es responsable con su trabajo y además ayuda al resto de compañeros	F4					
	Suele intercambiar roles de trabajo sin necesidad de que se lo pidan	F4					
Muy bien	Siempre atento	G1					
	Trabaja mucho solo y con los de más de su grupo	G2					
	Ha propuesto nuevas ideas sin basarse en ninguna dada	G3					
	Se preocupa de que tanto él todos intercambien sus roles	G4					
	Ha procurado que se trabaje cuando nos distraíamos	G5					
	Ha llevado el peso del día	G6					

El/la docente deberá comprobar que lo que él ha observado durante el tiempo de trabajo grupal en cada grupo, y anotado en su cuaderno de profesor, coincide con la valoración/opinión que ellos



establecen de cada compañero/a. Al día siguiente, al empezar de nuevo el trabajo grupal, el/la docente reforzará las valoraciones positivas y se ofrecerá a ayudar en los grupos a los alumnos/as que su valoración no haya sido tan positiva. El objetivo es ayudar al grupo a evolucionar positivamente y que pueda mejorar la manera de trabajar en grupo y el aprendizaje generado en el mismo, partiendo de su responsabilidad individual.

Finalizado el trabajo grupal y calificado por parte del profesor/a, se buscará que el grupo valore en qué medida cada miembro del grupo es responsable del resultado, para la que se realiza una coevaluación a través de un reparto de notas; aunque esto lo veremos más adelante, en la situación interdisciplinar.

Sin lugar a dudas, el video-diario y la hoja de registros permitirá al/a la docente tener argumentos para establecer si el criterio 5.1 se ha alcanzado, aunque debemos tener en cuenta que, si se hace otra actividad relacionada con el mismo en otra situación de aprendizaje, ambas formarán parte de la valoración de la superación del mismo al finalizar el curso.

INTERDISCIPLINAR

Evidentemente, si el enfoque fuese interdisciplinar, deberíamos afrontar el problema inicial desde más de una materia. En este caso, se vincula con Biología y Geología.

En relación a esta materia, se vincula claramente con la competencia específica 5,

“Analizar los efectos de determinadas acciones sobre el medio ambiente y la salud, basándose en los fundamentos de las ciencias biológicas y de la Tierra, para promover y adoptar hábitos que eviten o minimicen los impactos medioambientales negativos, sean compatibles con un desarrollo sostenible y permitan mantener y mejorar la salud individual y colectiva”. (RD 217/2022, p. 41608)

Y con el criterio de evaluación 5.1, al tener que *relacionar, con fundamentos científicos, la necesidad de conservar el medio ambiente del contexto próximo*, el cual permitirá diseñar y comprobar el cuidado del entorno próximo con la calidad de vida de los habitantes de su ciudad. Aunque, sin duda, también con el 5.2, “*proponer y adoptar hábitos sostenibles, analizando de una manera crítica las actividades desarrolladas en su entorno a partir de los propios razonamientos, de los conocimientos adquiridos y de la información disponible*”, al tener que justificar críticamente las razones y los porqués de tanta basura en su entorno próximo y buscar y desarrollar acciones de reparación y prevención. Y, finalmente con el criterio 5.3, al tener que “*proponer y adoptar hábitos saludables, analizando las acciones propias y ajenas con actitud crítica, cuando desarrolle las actividades de divulgación científica que verán a continuación*”.

Respecto a los saberes básicos, y en relación al bloque de Ecología y sostenibilidad, se trabajará la importancia de los hábitos sostenibles (consumo responsable, prevención y gestión de residuos, respeto al medio ambiente, etc.), o la relación entre la salud medioambiental, humana y de otros seres vivos: one health (una sola salud).

Los productos que deberían generar los alumnos en Biología, entre otros, podrían ser los siguientes:

- 1) Análisis de las basuras y residuos encontrados que en Educación Física anotaron en la hoja de registro según la clasificación preestablecida.
- 2) Elaboración de un póster científico (Martínez-Rubio & Pérez-Pueyo, 2022).
- 3) Divulgación científica de la información obtenida a través de una “exposición oral con gancho” (síntesis de información).
- 4) Valoración de la participación e implicación de los miembros de los grupos.

Respecto a los productos planteados, analicemos los dos últimos, aquellos que tienen un claro carácter competencial y que también se podría llevar a cabo en EF:

Respecto al primero, se pretende que el alumnado una vez haya adquirido los conocimientos relativos a ambas materias, realice una síntesis que les permita, posteriormente, preparar la exposición oral individual o grupal. Para esta preparación, el alumnado elaborará un texto con ayuda de procesos de evaluación formativa, que posteriormente memorizará y pasará a exponer delante de los compañeros.



Esta síntesis de información, elaborada como exposición oral, deberá durar en bachillerato un máximo de 3 minutos (Imagen 4), lo que implica, si tenemos en cuenta que exponemos a una velocidad aproximada de 180 palabras/min, un total de unas 540 palabras (Pérez-Pueyo & Casado, 2021b).

No debemos olvidar que siempre va a depender de la experiencia del alumnado en este tipo de actividades y de los niveles de competencia definidos por el centro. En nuestro caso, teniendo en cuenta la secuenciación de las competencias diseñada por el Grupo Actitudes (www.grupoactitudes.es), se propone que para primaria deberían realizarse exposiciones de una duración de 1-2 minutos sin apoyo visual, evolucionando hacia el uso de apoyo visual con duración de 3 y 5 minutos en secundaria y bachillerato respectivamente.

En relación a los aspectos a valorar en la producción del alumnado, se incluye indicadores como la captación de la atención. Para ello, se presentan dos posibles instrumentos de evaluación: una rúbrica y una escala graduada (Imagen 4), siendo esta última más adecuada para exposiciones donde la originalidad es una característica, como en la propuesta que estamos presentando. La decisión de utilizar una u otra dependerá de las intenciones del docente para su uso (ver Pérez-Pueyo et al., 2019; Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2017).

Figura 4

Escala graduada de discurso (Pérez-Pueyo & Casado, 2021b)

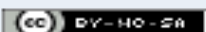


grupo de trabajo
ACTITUDES

Material propiedad de l Grupo Actitudes

Autores: Ángel Pérez-Pueyo y César Casado-Bernal

Baja licencia Creative Commons



Escala graduada para una presentación oral con gancho

La escala graduada proporciona exactamente la misma información que la rúbrica, pero su organización está pensada para poder ofrecer una valoración objetiva intentando aceptar el grado de subjetividad que tiene intentar captar la atención del público.

Captación de la atención inicial	Utiliza una pregunta abierta, una frase célebre o cueña, una anecdota, entre otras posibles, que es idónea y cumple perfectamente su función/ No utiliza ninguna de las posibilidades propuestas, pero lo que hace es perfecto para captar la atención y enganchar al público.
	Utiliza una pregunta abierta, una frase célebre o cueña, una anecdota, entre otras posibles, pero le falta concreción para que sea idónea; es mejorable. Sin embargo, cumple su función.
	No hay pregunta abierta, frase célebre o anecdota, pero empieza directamente con la información (por ejemplo, datos), haciéndolo de tal manera que sí sirve para captar razonablemente la atención.
	No se observa con claridad qué hace para captar la atención (la pregunta abierta, la frase célebre o la anecdota no se ven de manera clara). No cumple su función de captar la atención, pero lo ha intentado.
Presentación de tema	Deja muy claros/concretos el tema de lo que va a hablar.
	Dice cuáles es el tema, pero le falta claridad y/o concreción.
	Se intuye de qué quiere hablar, pero no es claro ni/o concreto.
	No presenta el tema.
Justifica el tema	Justifica perfectamente la razón y/o importancia del tema (actualidad, relevancia, difusión...).
	Algunas de las razones presentadas son discutibles, pero, en general, se entienden las mismas.
	Algunas de las razones son incorrectas o incoherentes.
	No justifica el tema.
Ofrece datos	Los datos presentados son correctos, relevantes y actualizados.
	Los datos presentados son correctos, aunque desactualizados y/o irrelevantes.
	Los datos presentados son incorrectos o irrelevantes.
	No presenta ningún dato.
Mantiene la atención	Consigue mantener la atención del público durante todo el tiempo.
	Consigue mantener la atención durante prácticamente todo el tiempo.
	Mantiene la atención intermitentemente.
	No mantiene la atención del público.
Aspectos para la reflexión	Consigue generar un nivel de reflexión con lo presentado que sorprende.
	Consigue generar reflexión con lo presentado.
	No consigue reflexión, pero mantiene el interés.
	No consigue que se reflexione sobre la temática.
Conclusión	La conclusión es clara, sintética y brillante en la exposición.
	La conclusión es clara, pero requiere más síntesis.
	La conclusión es sintética, pero le falta claridad.
	No hay conclusión.



La intención es que esta actividad se entregue, al menos, dos veces durante el proceso de realización para recibir feedback por parte del docente y que cuando se finalice, el alumnado la entregue junto a la autoevaluación de la misma.

Sin embargo, aunque estas actividades de evaluación las hemos presentado para realizar en Biología, podrían ser llevadas a cabo perfectamente de manera conjunta entre los dos docentes implicados (EF y Biología) cuando se trabaja verdaderamente de manera interdisciplinar y con una orientación de proyectos. A continuación, se presentan otras actividades de evaluación que se llevan a cabo en ambas materias y que también tienen un enfoque verdaderamente competencial porque son independientes de la materia en la que se utilicen y contribuyen a la adquisición de las competencias clave.



GLOBALIZADO

Si el enfoque fuese globalizado, por ejemplo, la síntesis y preparación de la exposición se abordaría desde la materia de Lengua Castellana y Literatura. Se podrían realizar también en Lengua Extranjera para aumentar la capacidad de divulgación científica de los datos obtenidos. En Geografía e historia se podría afrontar desde experiencias similares que se realizan en otros lugares del mundo, incluso ampliando el tema a otro tipo de contenidos como por ejemplo las “islas de plástico” ubicadas en los diferentes océanos.

En resumen, identificar saberes de las diferentes materias y encontrar el nexo común de trabajo, donde la clave estaría en la utilización de las actividades y los instrumentos transversales y competenciales que se hubieran acordado a nivel de centro en el PEC.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo del artículo se han expuesto cuáles han sido los cambios curriculares fundamentales establecidos en la nueva ley educativa. Más allá de ser unas modificaciones meramente teóricas, han sido determinadas con el fin de plantear la asignatura desde un carácter lógico, estructurado y justificado, que derive en planteamientos de aula claramente pedagógicos y generadores de aprendizaje. Comprender esta nueva estructura y reflexionar en torno a las posibilidades que ofrecen los enfoques que en ella se integran, permitirá seguir caminando hacia el alcance de una materia con un peso curricular cada vez mayor y, lo que es más importante, hacia una línea común que haga tomar decisiones consensuadas al profesorado.

Nadie en nuestro colectivo duda de la especial relevancia que tiene la motricidad y este cambio legislativo puede suponer una oportunidad para hacerlo extensible al resto de materias, entendiendo el movimiento, desde su visión más educativa, como un elemento indispensable para el desarrollo psicoevolutivo del estudiante. Es precisamente ese trabajo conjunto de los docentes el que permitirá un verdadero trabajo por competencias, buscando acuerdos sobre qué hemos de trabajar, desde qué enfoque metodológico y a través de qué estrategias evaluativas. Es obvio que tantos cambios de leyes constantes no ayudan al profesorado ni al sistema educativo, pero, en este caso, reflexionar y adaptar las exigencias curriculares a nuestro contexto, desde una visión pedagógica, cultural y social, favorecerá la adquisición del rigor que tanto merecemos.

REFERENCIAS

- Agencia Española de Protección de Datos (2018). *Guías sectoriales AEPD. Guía para centros educativos*. Recuperado de <http://www.tuediceseninternet.es/agpd1/images/guias/GuiaCentros/GuiaCentrosEducativos.pdf>
- Bolívar, A., & Moya, J. (2007) (coord). *Las Competencias Básicas: Cultura imprescindible para la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Casado-Berrocal, O. M. (s.f). Escala de valoración para textos escritos (primaria) [documento de descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsTk16TWNGYnF0OTA/view?usp=sharing&resourcekey=0-lI07hTK3lvYz8DKEIjacow>
- Casado-Berrocal, O. M., & Pérez-Pueyo, A. (2014). Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (Modelo B) (DSII) [Documento de descarga] Recuperado https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsYlljRmE1bkIJQUE/view?resourcekey=0-i edRDiH_2ED868M8PB94g
- Coll, C. (1986). *Psicología y currículo*. Laia.
- Díez-Hernando, C. (2008). La competencia social y ciudadana en la LOE. Avances En Supervisión Educativa, (9). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/338>
- Fernandez-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.



- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.
- García-González, L. (coord.) (2021). *Cómo motivar en educación física. Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza. DOI: 10.26754/uz.978-84-18321-22-1
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & Martínez, M. (2010). Contenidos desarrollados mediante las actividades en el medio natural de las clases de Educación Física en Secundaria Obligatoria. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(3), 273-288. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23703>
- Gómez-Pimpollo, N., Pérez-Pintado, M. & Arreaza, F. (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las Competencias Básicas*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Abella-García, V. (2016). ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: modelo de responsabilidad y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 23-41.
- Huéscar, E., Barrachina, J., & Moreno-Murcia, J. A. (2022). *En búsqueda de la autonomía en Educación Física*. Octaedro.
- 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 nº. 340, de 30 de diciembre de 2020). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10612/5999>
- Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G., & Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57. Recuperado de: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i16.34974>
- Martínez-Rubio, R., & Pérez-Pueyo, A (2022). Escala graduada para la valoración de un póster científico [Documento de descarga] Recuperado <https://drive.google.com/file/d/1ElZrg3rSKmRjKxn1Ss3H4hJ-0IEMU8-/view?usp=sharing>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). Programa de consolidación de las CCBB como elemento esencial del currículo. Plan de formación: Proyecto COMBAS.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. MECD.
- Moya, J. (coord.) (2008). *De las competencias básicas al currículo integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Competencias.pdf>
- 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. Boletín Oficial de CyL, 25, de 29 de enero de 2015.
- Pérez-Pueyo, A. (2008). Interdisciplinariedad, cooperación y medio natural. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (3), 13-28.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Graó.
- Pérez-Pueyo, A. (2016). El estilo actitudinal en educación física: evolución en los últimos 20 años. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 207-215.
- Pérez-Pueyo, A. (2022). Escala graduada para el video-diario de evidencias de aprendizaje [documento de descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1QivhADU0DpebD5X1TxKRPfgoxxtqTPPp/view?usp=sharing>



- Pérez-Pueyo, A., & Casado-Berrocal, O. M. (2021a). Nueva Secuenciación 2021 de las Competencias Clave tras la aprobación de la LOMLOE (diciembre 2020) [documento de descarga] Recuperado de <https://grupoactitudes.com/material/#competencias>
- Pérez-Pueyo, A., & Casado-Berrocal, O. M. (2021b). Rúbrica y Escala graduada de TEDtalks Discurso oral con gancho ESO-BACH [Documento de descarga] Recuperado https://drive.google.com/file/d/195I0jjCYGHmcUnrMQTi3jyrGA4IFsT_D/view
- Pérez-Pueyo, A., & Casanova, P. (2010). *La programación de las Competencias Básicas en colegio de infantil y primaria. Una propuesta de secuenciación por ciclos*. CEP.
- Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., Herrán, I., Heras-Bernardino, C., Garrote, J., Sobejano, M., & Costeja, G. (2019). Escala de valoración para la exposición oral con Pecha-Kucha (versión 2.0) [documento de descarga]. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1KbZESj_W-3-SFZ_jRZ6GQRNijI2fnhAM/view
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Herrán, I., Heras, C., Garrote, J., Sobejano, M., & Gutiérrez-García, C. (2020). *Rúbrica, escala graduada y escala de valoración de video-tutorial* [Documento de descarga]. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsRDlkUEZ5eDJaXzA/view?usp=sharing&resourcekey=0-Y1SebNCIIEmJexHjbDn76g>
- Pérez-Pueyo, A., & López-Pastor, V. M. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10612/5999>
- Pérez-Pueyo, A., & Heras-Bernardino, C. (2016). Escala de valoración para la corrección de una síntesis básica de 500 palabras [documento de descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/u/4/folders/0B6zM2sfGO-LsNEdJRHZpalo5Tjg?resourcekey=0-0CyqJA-2jsJ2B9HymyQcKQ>
- Pérez-Pueyo, A., Heras-Bernardino, C., & Casado-Berrocal, C. (2014). Escala de valoración “Trabajo de síntesis de 1000 palabras” (HETEROEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN) [documento de descarga]. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsMmwyUUJmQkIwRms/view?resourcekey=0-Pwl_yG9M-QPfAdSueZWx3w
- Pérez-Pueyo, A., Heras-Bernardino, C., & Hortigüela-Alcalá, D. (2015). Escala de valoración de la Búsqueda colaborativa de referencias [documento de descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsTFRRWjZNBXNGX2c/view?resourcekey=0-23TUdtrHqJMYJ6F3TsNXFQ>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (coords) (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. ISBN: 978-84-18490-26-2
- Polo, I. (2010). La evaluación de las competencias básicas. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 12. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=339&Itemid=68
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE nº52, de 3 de marzo de 2022). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº76, de 30 de marzo de 2022). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Valero, A., Navarro, D., & Merino, J. A. (2020). *Metodologías emergentes en educación física. Consideraciones teórico prácticas para docente*. Wanceulen S.L
- Siedentop, D., Hastie, H., & Van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.



- Trujillo, F., Ariza, M. A., Redondo, M., & Ferreros, J. (2008). Proyecto iCOBAE (innovación en competencias básicas). Recuperado de <http://edu.jccm.es/cpr/competenciascuencia/documentos/icobae/innovacion.pdf>
- Vázquez, P., & Ortega, J. L. (2011). *Competencias Básicas: desarrollo y evaluación en educación secundaria obligatoria*. Editorial WoltersKluwer.
- Voces-Vargas, A. (2022). *Plogging: una propuesta de situación de aprendizaje interdisciplinar entre Educación Física y Biología y Geología*. [Trabajo Fin de Master sin publicar]. Universidad de León.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.