



COLEF
ANDALUCÍA

Habilidad Motriz

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Número **46** • Marzo 2016



portada © Matías Camino López

TECNOLOGÍA INNOVACIÓN RENDIMIENTO ACTIVACIÓN FÍSICA
DEPORTE DEPENDENCIA ACTIVIDAD FÍSICA INVESTIGACIÓN

ÍNDICE 46

EDITORIAL

SERRANO RODRÍGUEZ Alejandro.....2

EXPERIENCIA PROFESIONAL

1. Recomendaciones para programar, evaluar y calificar con la nueva normativa LOMCE: Educación Secundaria.

NAVARRO ARDOY Daniel.....4

PREMIO DE INVESTIGACIÓN COLEF 2014

2. Desplazamiento activo al colegio: ¿qué distancia están dispuestos a andar nuestros jóvenes?

RODRÍGUEZ-LÓPEZ Carlos, VILLA-GONZÁLEZ Emilio, HERRADOR-COLMENERO Manuel, ORTEGA Francisco B., CHILLÓN Palma 38

V PREMIO A LA MEJOR PRÁCTICA PROFESIONAL DE CARÁCTER INNOVADOR COLEF ANDALUCÍA 2014

3. No te la juegues con tu salud, gamificala: “La amenaza de los Sedentaris”

PÉREZ LÓPEZ Isaac J. 42



Habilidad Motriz
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

La revista “Habilidad Motriz” está recogida en los sistemas de valoración de revistas: DICE, CATÁLOGO LATINDEX, IN-RECS Y RESH.

Edita:

Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía

DIRECTORA:

Palma Chillón Garzón

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Isaac J. Pérez López

CONSEJO EDITORIAL

Presidente:

Alejandro Serrano Rodríguez

Vicepresidente:

José Carlos Gómez Tebas

Secretario:

Miguel Ángel Morales Cevidanes

Tesorero:

Enrique Briones Pérez de la Blanca

Vocales:

Patricia Sosa González,
Jesús Manuel Sáez Padilla,
Pablo Luna Álvarez

COMITÉ CIENTÍFICO:

Dra. Arellano Correa, F. C.
(Universidad Mayor, Chile)

Dr. Blázquez Sánchez, D.
(INEF de Barcelona)

Dr. Carreiro da Costa, F.
(Universidade Técnica de Lisboa)

Dr. Delgado Fernández, M.
(Universidad de Granada)

Dr. Delgado López-Cózar, E.
(Universidad de Granada)

Dr. Delgado Noguera, M. A.
(Universidad de Granada)

Dr. Gálvez González, J.
(Universidad Pablo de Olavide, Sevilla)

Dr. García Artero, E.
(Universidad de Almería)

Dr. Gil Espinosa, F. J.
(IES Sierra Luna, Cádiz)

Dra. Girela Rejón, M. J.
(Universidad de Granada)

Dr. González Badillo, J. J.
(Universidad Pablo de Olavide, Sevilla)

Dr. González Naveros, S.
(Ayuntamiento de Jun, Granada)

Dr. Gutiérrez Dávila, M.
(Universidad de Granada)

Dr. Jiménez Pavón, D.
(Universidad de Cádiz)

Dr. León Guzmán, F.
(Universidad de Extremadura)

Dra. León Rodríguez, J.
(Universidad de Sevilla)

Dr. López García, P.
(IEES Nuestra Señora del Pilar, Tetuán)

Dr. López Jiménez, J. A.
(IES La Paz, Granada)

Dr. Martínez del Castillo, J.
(Universidad Politécnica de Madrid)

Dr. Martín-Matillas, M.
(Universidad de Granada)

Dr. Morente Sánchez, J.
(IES Almicerán, Jaén)

Dr. Navarro Ardoy, D.
(IES Marqués de los Vélez, Murcia)

Dr. Oña Sicilia, A.
(Universidad de Granada)

Dr. Ortega Toro, E.
(Universidad de Murcia)

Dra. Padilla Moledo, C.
(Universidad de Cádiz)

Dr. Ruiz Pérez, L. M.
(Universidad de Castilla-La Mancha)

D. Salazar Martínez, C.
(IES Santísima Trinidad de Baeza, Jaén)

Dr. Solari Montenegro, G. C.
(Universidad de Antofagasta, Chile)

Dra. Torre Ramos, E.
(Universidad de Granada)

Dr. Torres Guerrero, J.
(Universidad de Granada)

Dra. Vernetta Santana, M.
(Universidad de Granada)

ADMINISTRACIÓN:

Ilustre COLEF de Andalucía
C/ Benidorm, 5 - 1ª Planta
(Casa del Deporte)
41001 - SEVILLA
Tfno. y Fax: 955 232 246

web: www.colefandalucia.com

email:

colefandalucia@colefandalucia.com

Maquetación: *Resucitados*

Impresión: Imprenta GAMI (Granada)

Depósito Legal: CO-782-1992

ISSN: 1132-2462

Periodicidad: Semestral

Habilidad Motriz es una publicación plural y abierta, que no comparte necesariamente las opiniones expresadas por sus colaboradores. La reproducción del material publicado en esta revista, está autorizado, siempre que se cite su procedencia.

2016: UN AÑO CARGADO DE RETOS PARA EL COLEF DE ANDALUCÍA.

El destino ha querido que en este año 2016, del que ya hemos disfrutado y agotado 3 meses, se concentren una serie de acontecimientos de vital trascendencia para nuestra profesión y especialmente para la educación física en los niveles de ESO y Bachillerato. Lejos de suponer esto un problema, todo lo contrario, nos ha servido como revulsivo para sacar de nosotros lo mejor como profesionales que, dentro de nuestro Colegio Profesional, desarrollamos funciones colegiales paralelas al desempeño de nuestras respectivas profesiones.

El mes de abril marcará un antes y un después en el ejercicio de nuestras profesiones, ya que se espera que se apruebe en el Parlamento Andaluz, la tan esperada y deseada Ley del Deporte de Andalucía, que como bien sabéis, incorpora un título, el séptimo “Del ejercicio profesional del deporte”, por el que se regula en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el ejercicio de determinadas profesiones del deporte, para la salvaguarda de los derechos de seguridad y salud de las personas consumidoras o usuarias de los servicios deportivos, a través de la calidad en la prestación de los mismos, reconociendo de forma expresa cuáles son tales profesiones, determinando los títulos académicos oficiales o cualificaciones profesionales necesarios para el ejercicio profesional, y atribuyendo a cada profesión su correspondiente ámbito funcional.

Participamos activamente, desde hace años en el desarrollo del proyecto de ley, apoyamos a la Secretaría General para el Deporte de Andalucía en todas las acciones emprendidas para buscar apoyos, nos reunimos con los portavoces de los cinco grupos parlamentarios existentes y fuimos invitados por todos éstos a la mesa del Parlamento para presentar nuestras alegaciones como agentes sociales.

Somos muy conscientes de que esta ley puede significar el fin del intrusismo profesional en nuestra profesión. Así, entre otras medidas, se creará un registro de profesionales en Andalucía. Para poder inscribirse en él habrá que informar de la actividad desarrollada, así como la cualificación profesional que se posee. Si no se dispone de titulación oficial o reconocimiento de competencias profesionales (bien a través de la experiencia o de formación no reglada) no será posible la práctica profesional. Esto es una aspiración que se persigue a nivel nacional desde hace décadas. Seguimos trabajando para que esto sea posible.

Tenemos muy claro que, una vez se reglamente la entrada en vigor de este título, aparte de redundar en la seguridad y calidad de servicio que se ofrece a los ciudadanos, posibilitará que los titulados universitarios en CCAFYDE puedan tener más posibilidades de inserción laboral acorde con su formación. Para ello hemos reforzado nuestras estructuras y aumentado la inversión económica.

El mes de mayo también nos deparará la aprobación de los decretos por los que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la ESO y al Bachillerato en Andalucía. Como todos los docentes saben, estamos en el primer año de implantación de la LOMCE (1º-3º ESO y 1º BTO.) durante el actual curso académico, terminando dicha implantación el curso que viene. La actual incertidumbre política a nivel nacional hace imposible prever lo que ocurrirá con esta polémica ley educativa.

Como no podía ser de otra forma, nuestro Colegio Profesional, tanto a nivel nacional a través de su Consejo General, como a nivel autonómico, ha tenido un papel activo en la defensa de la educación física, que una vez más, vuelve a

salir perjudicada, pasando a un segundo plano como materia específica y perdiendo su estatus de Troncal. Estando así la situación esto supone que cada comunidad autónoma puede decidir sobre el futuro de la educación física y su carga horaria en los próximos años.

En Andalucía, hemos solicitado el aumento de la carga lectiva, llegando a exponer nuestras intenciones a la propia Consejera de Educación, Dña. Adelaida de la Calle, y también hemos trabajado con nuestro Comité de Expertos en la elaboración del futuro desarrollo curricular de la ESO y del Bachillerato, que verá la luz con la nueva norma legislativa. Deciros que tenemos el compromiso de la Consejería de Educación de que nuestra asignatura no verá mermada su carga lectiva de 2 horas a la semana, situación que no estaba aún asegurada.

Aspiramos también a que se impulse la oferta pública de las enseñanzas deportivas de régimen especial, aún sin desarrollar en Andalucía. Esto podría suponer la apertura de una bolsa de trabajo en la Consejería de Educación para titulados universitarios CCAFYDE que se encuentren en posesión de titulaciones deportivas, y por tanto la posibilidad de incorporarse al mercado laboral.

En este año también estrenamos nueva imagen corporativa, que manteniendo la esencia de los 30 años de historia, nos permite la flexibilidad y adaptación a los nuevos tiempos que vivimos. Esto viene acompañado de un refuerzo de nuestra área de comunicación con el que hemos conseguido una mayor visibilización en redes sociales, prensa, televisión y radio, tanto de nuestro Colegio Profesional, como de los objetivos que perseguimos. Dentro de las acciones propuestas, te animamos a que consultes el Manual Básico de Identidad Visual Corporativa en nuestra web, así como que nos solicites el “Distintivo de Colegiado” que podrás utilizar en tu firma, tarjeta de visita, documentos, presentaciones, etc.

Nuestra Revista “Habilidad Motriz” no podía ser una excepción y también se suma a los cambios de futuro que hemos puesto en marcha en este año decisivo para nuestra profesión. Dicha medida, que comienza con este número 46 (marzo 2016) pretende no solo reducir la tirada en formato papel, y por consiguiente el gasto de edición, sino también impulsar una gestión editorial sostenible y moderna que permita impulsar la divulgación de los contenidos que con-

forman nuestra revista. Como ya se informó, se mantendrá una tirada mínima en papel dirigida a facultades, bibliotecas, autores y otros organismos, así como para aquellos colegiados que lo solicitaron en su momento. Siguiendo con la línea de sostenibilidad y modernización de las publicaciones del COLEF de Andalucía, a partir de 2016 el BIC (Boletín de Información Colegial) también se enviará por correo electrónico en formato digital como *newsletter*, según lo acordado en Junta de Gobierno del 11 de diciembre de 2015.

Dejamos muchos más temas en el tintero que abordaremos en otro momento, pero no podemos olvidarnos de agradecer la fantástica labor realizada por Palma Chillón (Directora) e Isaac J. Pérez (Secretario de Redacción), formáis parte del futuro de nuestra Revista Habilidad Motriz, que suma ya su número 46.

Han pasado 24 años desde que el “número 0” de la revista vio la luz, allá por junio de 1992, cuyo primer director fue Severiano Bajo; pasando por Miguel Ángel Delgado y Daniel Linares a partir de mayo del 1997; ya en solitario Miguel Ángel Delgado a partir del número 18 de 2002 hasta el número 40 (marzo de 2013) en el que Palma Chillón se hace cargo de la revista hasta la actualidad. A todos vosotros, queridos amigos, muchas gracias por vuestra generosidad y profesionalidad.

Han participado cientos de autores, muchos de ellos colegiados y a los cuales agradecemos el haber querido tener el privilegio de publicar en Habilidad Motriz. Queremos sumar otros cientos más de profesionales colegiados los que os sintáis atraídos porque vuestro conocimiento, fruto de la investigación o la experiencia profesional, encuentren eco en nuestra Revista. Nosotros seguiremos apostando y trabajando para que cada semestre llegue a vuestros hogares.

Esperamos que disfrutéis de este nº 46 de la revista.

Recibid un cálido abrazo.

Alejandro Serrano Rodríguez
Colegiado 6434
Presidente COLEF ANDALUCIA

RECOMENDACIONES PARA PROGRAMAR, EVALUAR Y CALIFICAR CON LA NUEVA NORMATIVA LOMCE: EDUCACIÓN SECUNDARIA.

RECOMENDATION TO PROGRAM, EVALUATE AND CALIFICATE WITH NEW LAY LOMCE: SECONDARY EDUCATION.

DANIEL NAVARRO ARDOY

IES Marqués de los Vélez,
El Palmar, Murcia.

RESUMEN

La publicación de la LOMCE, establece un nuevo marco normativo que implica algunos cambios importantes a nivel curricular y refuerza otros que ya estaban presentes en la LOE. Aparecen como nuevo elemento curricular, los estándares de aprendizaje evaluables, que concretan lo que el alumnado debe saber, comprender y saber hacer. Además, promueve y fomenta metodologías activas, incorpora las competencias en Bachillerato, describiendo sus relaciones entre el resto de elementos curriculares en una orden de aplicación en todo el territorio nacional.

En este artículo se pretende explicar cómo programar, evaluar y calificar de forma competencial en la etapa de Secundaria, concretando la propuesta con tablas, fichas y ejemplos prácticos con la materia de Educación Física. Con esta propuesta se establece de manera objetiva el rendimiento o logro alcanzado en la materia, así como el grado de adquisición de las competencias conseguido por el alumnado.

Palabras clave: Programación docente, Evaluación, Competencias, Estándares de aprendizaje evaluables, LOMCE.

ABSTRACT

The publication of the LOMCE, establishes a new regulatory framework that involves some important changes at a curriculum level and reinforces others that were all ready present in the LOE. New curriculum items appear like learning evaluable standards that specify what the student should know, understand and know how to do. It also promotes and encourages active methodologies, it incorporates the skills of baccalaureate as well as its evaluation, describing the relationship between skills and the rest of the curriculum elements.

This article aims to explain how to program, evaluate and qualify skillfully in the secondary stage with the new LOMCE regulation, specifying the proposal with tables, records and practical examples with the physical education matter. With this proposal the performance or achievements reached in the matter are establishes objectively like the degree of acquisition of the skills achieved by the students.

Key words: Teaching curriculum, Evaluation, skills, Learning evaluable standards, LOMCE.

1. INTRODUCCIÓN

La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), modifica algunos artículos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). La implantación de estas modificaciones está siendo progresiva, habiéndose implantado durante el curso escolar 2014-2015 en primero, tercero y quinto de Primaria. Durante el curso 2015-2016 se implanta en los cursos pares de Primaria (segundo, cuarto y sexto) y en los impares (primero y tercero) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y primero de Bachillerato. Para los cursos pares de ESO y Bachillerato se llevará a cabo en el curso escolar 2016-2017.

Existen numerosas acepciones sobre el término programación, todas válidas y coincidentes en acciones como prevenir, reflexionar, tomar decisiones sobre la selección y distribución de los elementos curriculares, diseñar materiales didácticos, utilizar unos métodos o estilos de enseñanza concretos, etc. (Zabalza, 1986; Antúnez y col., 1992; Ureña, 2010). Numerosos autores y pedagogos han centrado sus estudios sobre cómo debe ser una programación eficaz (Ureña y Ureña, 2012). No es el cometido de este artículo repetir este análisis, pero si añadir una característica, en ocasiones olvidada por los pedagogos y que con la LOMCE se hace imprescindible, en línea con Blázquez y Sebastiani (2009): la programación debe ser competencial. Ello implica que el alumnado resuelva problemas a partir de lo que sabe, en contextos lo más reales posibles y que sean motivadoras para el alumnado, empleando una metodología activa, participativa, interactiva, por proyectos o centros de interés cercanos al alumnado y a su contexto. Es necesario crear propuestas pedagógicas y programaciones docentes para alumnos del siglo XXI (Trujillo, 2012).

Centrando la atención en la etapa de Secundaria (ESO y Bachillerato), entre las novedades de la LOMCE más importantes a nivel organizativo, destaca la creación de un primer ciclo de ESO, compuesto por los cursos primero, segundo y tercero; y un segundo ciclo o cuarto de ESO. Para la obtención del título en esta etapa, el alumnado deberá superar una prueba externa diseñada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD), una vez superado el cuarto curso de ESO en la opción de enseñanzas académicas (orientada hacia el Bachillerato) o en la opción de enseñanzas aplicadas (orientada hacia los ciclos formativos). Dicha prueba consistirá en la comprobación del logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes a ciertas materias. Las materias tanto en ESO como en Bachillerato, se clasificarán en asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica (de creación por las comunidades autónomas). Todas las materias del bloque de asig-

naturas troncales serán las materias sobre las que los estudiantes deberán demostrar su conocimiento y examinarse en la prueba externa para la obtención del título en ESO, además de otra materia más del bloque de asignaturas específicas cursada en cualquiera de los cursos de la etapa, que no sea Educación Física, Religión o Valores Éticos (artículo 29, LOMCE). Es comprensible que por esta razón, las Consejerías competentes en materia de educación de las distintas comunidades autónomas, hayan organizado la carga horaria de las materias troncales superior a la de las materias específicas y de libre configuración autonómica, algo discutible a nivel pedagógico, pero no es el objetivo de este artículo.

Otra novedad a destacar es la creación de un único documento normativo para establecer el currículo básico o de mínimos de ESO y Bachillerato. Se trata del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y Bachillerato. Con la LOE, coexistían dos reales decretos, uno para ESO (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO) y otro para Bachillerato (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas). El Real Decreto 1105/2014 debe ser concretado en cada comunidad autónoma y centro, dado el carácter globalizador y generalista que este documento normativo posee. Algunas comunidades autónomas lo han concretado o están en proceso de concreción a través de decretos, órdenes o resoluciones. Otras comunidades autónomas se han limitado a aplicar el citado real decreto y dejarán en manos de los centros educativos esta concreción. En este proceso de transición normativa e incertidumbre política resulta necesario crear documentos de ayuda similar a este, para poder abordar con éxito los cambios, elaborar los documentos institucionales de los centros y aplicar el currículo de forma eficaz y realista.

A nivel curricular el citado real decreto no proporciona contenidos en el grupo de asignaturas específicas (grupo de asignaturas en el que se encuentra la Educación Física) y no distribuye por curso los elementos curriculares en las materias que se organizan bajo el mismo título y han de ser impartidas en dos o tres cursos del primer ciclo de la ESO (caso también de la Educación Física). Por tanto, estas dos tareas deben ser realizadas bien por la administración o bien por el centro educativo para concretar, implantar y aplicar el currículo del citado real decreto. Tampoco se concreta en el real decreto de mínimos, la carga horaria de las materias y especificaciones para elaborar los documentos institucionales de centro, como las programaciones docentes, tareas que también deben elaborarse desde la administración y Consejería competente en materia de educación a nivel autonómico.

Los centros educativos adquieren un cierto grado de autonomía, pudiendo complementar los contenidos establecidos por los documentos normativos, diseñando e implantando métodos pedagógicos y didácticos propios, configurando la oferta formativa de la etapa, ofertando materias de libre configuración autonómica de diseño propio e incluso ampliando el número de periodos lectivos de algunas materias, siempre y cuando no conlleve gastos adicionales a la administración.

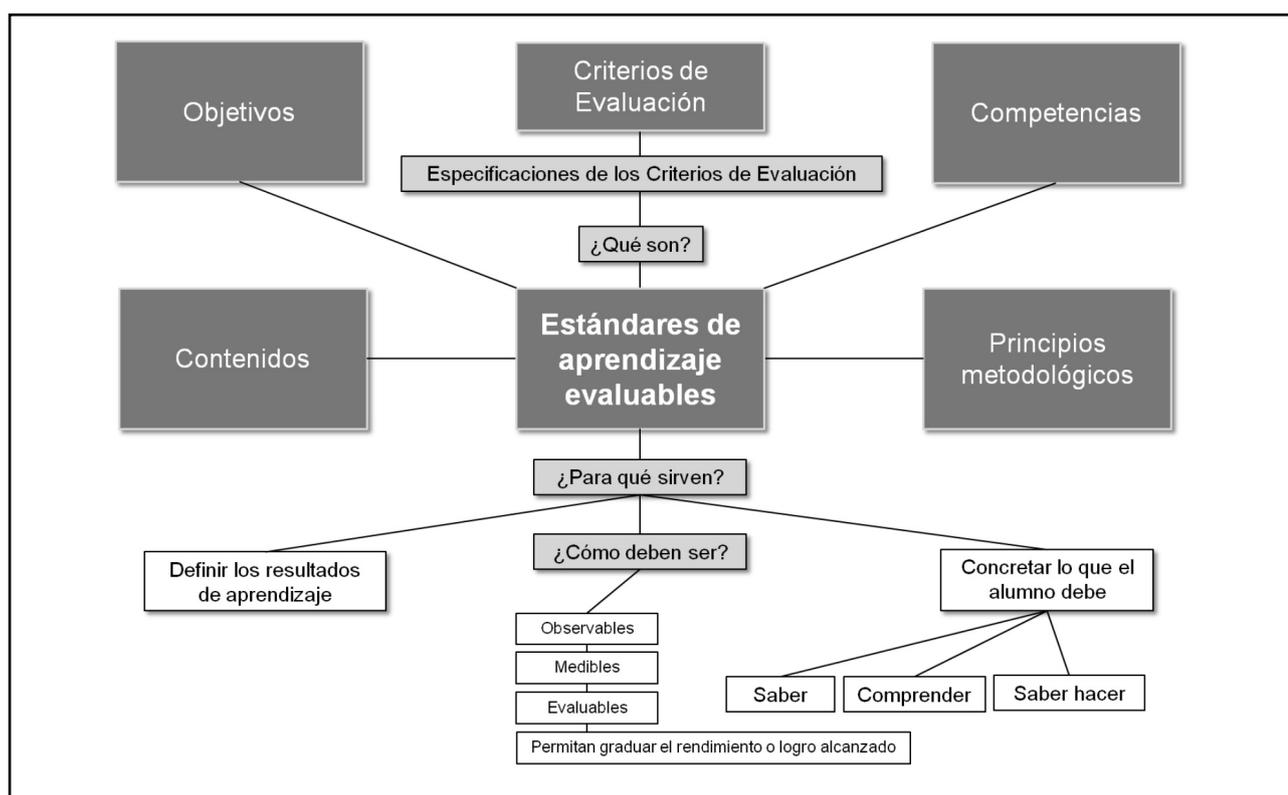
Al igual que con el anterior marco normativo se hablaba de educación en valores y contenidos transversales, muchos de ellos intrínsecos en las propias competencias básicas, con la nueva normativa se incorporan los denominados "temas transversales" (artículo 6, Real Decreto 1105/2014), entre los que destacan el fomento de la competencia lingüística (comprensión lectora, expresión oral y escrita), comunicación audiovisual, uso correcto de las TIC, emprendimiento, educación cívica y constitucional, igualdad hombres y mujeres, violencia de género, discriminación (género, discapacidad, racismo, xenofobia), desarrollo sostenible, cuidado del medio ambiente, emergencias y catástrofes, espíritu emprendedor, creatividad, autonomía, iniciativa, trabajo en equipo, confianza, sentido crítico, educación y seguridad vial, fomento de la actividad física, práctica diaria de deporte y ejercicio, dieta equilibrada, entre otros. Esto significa, que desde to-

das las materias se deben trabajar estos elementos transversales, muchos de ellos incluidos en los elementos curriculares de la materia, otros no. A pesar de estar en pleno desarrollo normativo y ser consciente de la posibilidad de alterarse ciertos aspectos pedagógicos según lo regulado en cada comunidad autónoma, en el presente artículo se pretende analizar las principales novedades a nivel curricular de la LOMCE, así como ayudar al docente de Educación Física de Secundaria a programar, evaluar y calificar con la nueva normativa curricular, mostrando ejemplos y fichas de trabajo cumplimentadas.

2. CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO CON LA LOMCE

Según el anterior marco normativo se entiende por currículo de la ESO el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa. Por su parte, el currículo según la LOMCE está integrado por seis elementos curriculares: competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y metodología didáctica; cuyas definiciones quedan recogidas en el artículo 2.1 del Real Decreto 1105/2014, al amparo de lo dispuesto en el artículo 6.2 de la LOE. Cabe destacar la definición de los

Figura 1. Mapa conceptual de los elementos del currículo LOMCE.



estándares de aprendizaje evaluables como nuevo elemento curricular, referente principal o eje central sobre el que deben girar el resto de elementos curriculares de la programación (figura 1). Son especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y concretan lo que el alumnado debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

Con el nuevo currículo hay siete competencias en lugar de ocho, aunque a efectos prácticos son las mismas (tabla 1). La explicación de todas ellas así como su relación con el resto de elementos curriculares, queda reflejada en una orden de carácter básico, por tanto de aplicación en todo el territorio nacional (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).

El real decreto de mínimos proporciona una breve introducción de cada materia. En ella se fundamenta su importancia para la sociedad y como es necesaria para la educación integral del alumnado, aspectos básicos de la materia, recomendaciones metodológicas y una escueta explicación de los contenidos y títulos de los bloques de contenido. Sin embargo, en Educación Física, el citado real decreto no especifica los títulos de los bloques. Por ello, en esta materia, podría existir más disparidad entre comunidades autónomas a la hora de concretar los currículos, para determinar los títulos de los bloques de contenido. No obstante, dado que

los criterios de evaluación y estándares son los mismos, los contenidos y bloques, si no iguales, serán muy similares.

Mención especial merece otra novedad que a nivel curricular se incorpora con la LOMCE y es la inexistencia de objetivos generales de área o materia. Este elemento curricular desaparece de la nueva normativa. Los que si se mantienen son los objetivos generales de etapa. La pregunta que surge ahora con la nueva normativa curricular es ¿Existen o deben existir objetivos de materia o de curso en las programaciones? La respuesta es sencilla, si existen pero no es necesario ponerlos en las programaciones, dado que se trataría de transcribir literalmente en infinito los estándares de aprendizaje evaluables, es decir “*lo que quiero que mis alumnos consigan*”. Mucho más clarificador que en la anterior normativa curricular LOE, donde se diseñaban objetivos a nivel de curso, a partir de los objetivos de área o materia (comunes a toda la etapa), criterios de evaluación y los contenidos del curso concreto, pudiendo existir una gran disparidad en cuanto a objetivos didácticos entre centros educativos diferentes. Ahora, el referente principal del acto de enseñanza son los estándares de aprendizaje evaluables, que harán las veces de objetivos de curso y objetivos didácticos.

En la materia de Educación Física, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, proporciona los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del primer ciclo, cuarto de ESO y primero de Bachillerato, así como una breve introducción de la materia, común para las dos etapas de Secundaria. Para concretar el currículo de Educación Física se deben distribuir y secuenciar por curso los criterios de evaluación y estándares: primero, segundo, tercero, cuarto de ESO y primero

Tabla 1.
Tabla comparativa de las competencias básicas de la LOE con las competencias clave de la LOMCE.

LOMCE	LOE
a) Comunicación lingüística	1. Competencia en comunicación lingüística
b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	2. Competencia matemática
c) Competencia digital	3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
d) Aprender a aprender	4. Tratamiento de la información y competencia digital
e) Competencias sociales y cívicas	7. Competencia para aprender a aprender
f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	5. Competencia social y ciudadana
g) Conciencia y expresiones culturales	8. Autonomía personal
	6. Competencia cultural y artística

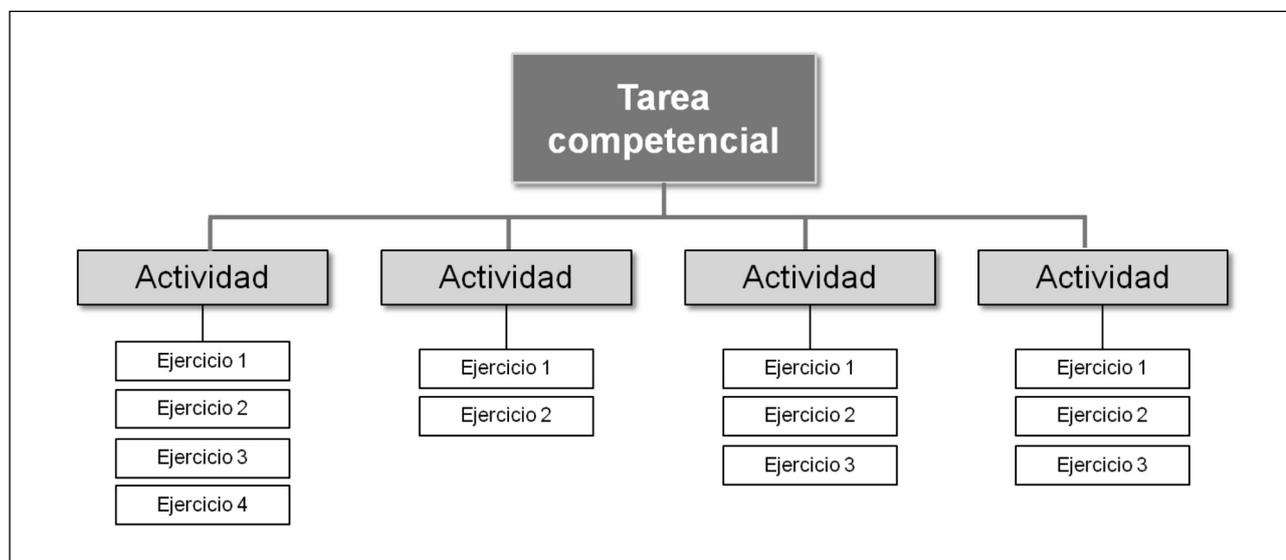
de Bachillerato. También, se deben elaborar los contenidos, que según el Real Decreto 1105/2014, son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos son las herramientas con las que el docente pretende que sus estudiantes consigan los objetivos pedagógicos (en este caso, los estándares de aprendizaje evaluables). Por tanto y atendiendo a los estándares como referente principal del acto de enseñanza, se deben elaborar los contenidos. Dado que los estándares de aprendizaje evaluables no pueden complementarse o añadirse y estos son el principal referente del acto de enseñanza, no es coherente elaborar contenidos que no puedan ser evaluados con ninguno de los estándares prescriptivos por el citado real decreto.

Analizando los estándares de todas las materias del real decreto de mínimos, incluida la Educación Física, se observa como hay estándares asociados claramente a contenidos teóricos y conceptuales, otros a destrezas y habilidades; y otros a comportamientos, valores y actitudes. Por tanto, al igual que siempre se ha hecho, los contenidos también serán de esta índole. Entonces ¿se trata del mismo perro con diferente collar? La respuesta es: no. El verdadero cambio debe estar inmerso en la metodología didáctica o conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el

logro de los objetivos planteados (Real Decreto 1105/2014). El docente debe ser capaz de integrar contenidos asociados a conceptos, procedimientos y actitudes en una misma actividad o tarea y calificar los estándares asociados. No obstante, debe seguir realizando ejercicios puramente conceptuales o procedimentales, necesarios para adquirirlos y poder utilizarlos en posteriores actividades o tareas competenciales más complejas en las que el alumnado deba resolver problemas (figura 2).

Entre los estándares de Educación Física del real decreto de mínimos, se aprecia como la mayoría son los vinculados al anterior bloque de contenidos de la LOE denominado Condición física y salud, pero dándole mayor importancia y presencia a la salud. Otro gran bloque de estándares claramente vinculados a las actividades lúdico-deportivas, tienen una presencia muy sólida en este real decreto, aludiendo a deportes individuales, de adversario (de oposición), de equipo (de colaboración-oposición), de práctica en medio estable y no estable, populares y tradicionales. En este caso, las actividades en el medio natural desaparecen como bloque de contenidos, pero estarían inmersas dentro del bloque de juegos y actividades deportivas. Un tercer grupo de estándares están claramente asociados a la expresión corporal, bailes, dramatizaciones y coreografías, entre otros. Y un cuarto grupo de estándares no asociados a ningún tipo de actividad física en concreto, pero al mismo tiempo asociados a todos los aprendizajes de la materia. Por todo ello, una propuesta coherente de bloques de contenido para Educación Física,

Figura 2. Esquema de tarea competencial.



coincidiendo con el que algunas comunidades autónomas han publicado en sus proyectos, borradores y normativas, son los siguientes: bloque 1, Condición física orientada a la salud; bloque 2, Juegos y actividades deportivas; bloque 3, Actividades físicas artístico-expresivas; y bloque 4, Elementos comunes y transversales.

De forma detallada el bloque 1, “Condición física orientada a la salud”, integraría contenidos orientados hacia el aprendizaje del desarrollo autónomo de la condición física desde un punto de vista saludable. También integrarían contenidos relacionados con la estructura de la sesión, factores que permiten un control de la intensidad de los esfuerzos, la realización correcta y segura de ejercicios físicos, la higiene postural, la alimentación e hidratación, la respiración y la relajación.

En el bloque 2, “Juegos y actividades deportivas”, existen estándares y por consiguiente debería estar integrado de contenidos asociados al trabajo en equipo, colaboración, participación y desarrollo de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, cooperación y la no discriminación, juego limpio, actividades en el medio natural para favorecer la interacción con el entorno, conservación e impacto que tienen dichas actividades, juegos y actividades para el aprendizaje de los aspectos básicos referidos a la técnica, táctica y reglamento de distintas modalidades deportivas de carácter individual, de oposición, de colaboración-oposición o de colaboración, que a su vez pueden ser tratadas desde una perspectiva recreativa, cooperativa, alternativa, convencional, popular, tradicional, en entornos estables o no estables. La concreción de contenidos en este bloque debe ir determinada por la gran cantidad de posibilidades y el carácter abierto del mismo. Dicha concreción debe tener en cuenta en todo momento las características e idiosincrasia del centro y del alumnado.

La elaboración de contenidos del bloque 3, “Actividades físicas artístico-expresivas”, debe atender a los estándares asociados a este tipo de conocimientos, al desarrollo de la capacidad de expresar y comunicar de forma desinhibida y creativa mediante el cuerpo y el movimiento, utilizando para ello las técnicas y los recursos apropiados, tales como bailes y danzas, mimo, dramatizaciones, representaciones artísticas, creación de composiciones coreográficas, juegos y actividades propias de la expresión corporal. Las actividades relacionadas con la expresión corporal son un marco ideal para la mejora de las habilidades sociales y emocionales del alumnado.

Por último, aquellos estándares que estando relacionados a todas las actividades, no lo están de forma específica a ninguna, se podrían englobar en un cuarto bloque de contenidos, titulado “Elementos comunes y transversales”, en

donde se recogerían, por un lado, contenidos asociados a valores, actitudes y normas (juego limpio, respeto, deportividad, superación, tolerancia, trabajo en equipo, normas de prevención, y seguridad, primeros auxilios, etc.); y por otro lado, contenidos comunes referidos a la utilización de las TIC como recurso para la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado (diseño de presentaciones, cómo darles difusión, búsquedas de información, uso de herramientas colaborativas y aplicaciones informáticas específicas relacionadas con la práctica física, etc.).

3. EL VERDADERO CAMBIO

Sin duda, la metodología didáctica es donde se encuentra el verdadero cambio y mejora en la calidad de la educación por la que aboga la nueva normativa. De nada sirve si se incorporan los estándares de aprendizaje evaluables en las programaciones como nuevo elemento curricular, sin que estos sean evaluados de forma competencial, integrados en actividades o tareas competenciales, proyectos o centros de interés, en el día a día del proceso de enseñanza.

En los artículos 6, 7 y 8 del Real Decreto 1105/2014 se indican ciertas orientaciones metodológicas muy generales, en las que se potencia el trabajo colaborativo, el uso de las TIC, la investigación, etc. De manera más explícita estas orientaciones se concretan en la 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, en concreto en el anexo II donde se especifican orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula. De entre ellas, destacan las actividades de aprendizaje integradas, el desarrollo de la creatividad, el fomento de la reflexión e investigación, el uso significativo de las TIC, la lectura, la expresión escrita y la expresión oral mediante debates o presentaciones orales, el uso del portfolio, la promoción del aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, entre otras. Algunas comunidades autónomas han puesto a disposición del docente, orientaciones metodológicas por materia a través de su normativa autonómica. Para Educación Física destacan algunas como favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos; priorizar en la concreción de contenidos motivantes para el alumnado; tender hacia el uso de metodologías activas, colaborativas y contextualizadas que favorezcan el desarrollo de las competencias y la motivación, potenciando el aprendizaje por proyectos, centros de interés, estrategias interactivas, estilos de enseñanza productivos y metodologías más innovadoras como la clase invertida o la “gamificación”; generar un buen clima de convivencia, así como el respeto y juego limpio, inteligencia emocional, habilidades sociales, igualdad y coeducación, entre otros;

proponer actividades o retos que atiendan a los diferentes ritmos de aprendizaje; fomento de organización y participación en actividades complementarias y proyectos interdisciplinarios que beneficien el diseño y desarrollo de tareas competenciales; fomento de actividades que favorezcan la autoevaluación, evaluación recíproca, reflexión crítica, adquisición de diferentes roles (observador, evaluador, juez, árbitro, etc.); priorizar que los aprendizajes se produzcan a través del movimiento, buscando que el tiempo de compromiso motor durante las sesiones sea el mayor posible, utilizando metodologías, recursos didácticos, espacios y organizaciones que así lo permitan; utilización de las TIC tanto por parte del docente como del alumnado con el objeto de motivar el aprendizaje y contribuir a la mejora de la competencia digital del alumnado, por ejemplo para analizar gestos técnicos o coreografías, gestionar el aula, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentar de forma más atractiva los contenidos, diseñar actividades de refuerzo o ampliación, monitorizar entrenamientos, registrar itinerarios en dispositivos con GPS o usar de forma eficiente y responsable las redes sociales.

Sin duda, este cambio metodológico no es fácil y requiere de un esfuerzo adicional y formación del docente, sin embargo los principales beneficiados son los estudiantes y nosotros mismos, al observar la mayor motivación del alumnado. Autores como Philippe Perrenoud (1999) o Fernando Trujillo (2012) pueden ayudarnos a conseguir que nuestras aulas sean más competenciales.

4. LA PROGRAMACIÓN

Dependiendo de la regulación normativa que establezca cada comunidad autónoma en materia de implantación y evaluación, las programaciones docentes (de departamento) tendrán unos apartados u otros. Las programaciones de todas las materias forman parte de la propuesta curricular de etapa y esta a su vez de la PGA o programación general anual. El estudio y análisis de estos documentos institucionales no será abordado en este artículo, por la densidad expositiva que requiere, sino que nos centraremos en las partes o apartados que deben tener las programaciones didácticas de cada departamento. En base a la normativa LOMCE analizada en las comunidades autónomas que así lo han hecho con Primaria, para Secundaria se podrían establecer, como mínimo, los siguientes apartados atendiendo a las decisiones que los miembros de un mismo departamento didáctico deben tomar por curso o nivel:

1. Secuenciación y temporalización de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables a lo largo del curso, organizados mediante unidades de programación, proyectos, unidades didácticas o for-

mativas. Los criterios y estándares no deben o pueden reformularse (según la normativa que sea regulada por cada Comunidad Autónoma). Sin embargo, los contenidos si pueden ser complementados por los departamentos didácticos. No se trata de copiar y pegar los elementos curriculares de los documentos normativos, sino de organizarlos, secuenciarlos y temporalizarlos a lo largo del curso escolar.

2. Perfil competencial de la materia, establecido a través de la relación de los estándares de aprendizaje evaluables con las competencias.

3. Instrumentos para evaluar los estándares de aprendizaje evaluables, así como los criterios de calificación o indicadores de logro de cada estándar. En este apartado, también se podría especificar la ponderación o el valor de cada estándar en función de la importancia que se le quiera dar y por tanto, valor en la nota final de la materia.

4. Recursos didácticos necesarios para llevar a cabo la programación. Igual que siempre se ha hecho, indicando si se van a usar libros de texto, recursos digitales e interactivos, páginas web, instalaciones anejas, etc. Una forma adecuada de presentar este apartado podría ser mediante una clasificación indicando si los recursos son impresos o en papel, digitales o interactivos, materiales específicos de Educación Física, no específicos o alternativos, etc.

5. Actividades complementarias, sin necesidad de especificar las extraescolares, dado que estas últimas no son obligatorias. Existen ciertas dudas sobre lo que son o no son actividades complementarias. La normativa LOMCE aboga por la realización de este tipo de actividades, por lo que parece necesario definir las claramente. La comunidad autónoma de la Región de Murcia, por ejemplo, las ha definido en su normativa como aquellas en las que se utilizan espacios o recursos diferentes al resto de actividades ordinarias de la materia, aunque precisen tiempo adicional del horario no lectivo para su realización. Serán evaluables a efectos académicos y obligatorias, tanto para los profesores, como para los alumnos. No obstante, tendrán carácter voluntario para los alumnos aquellas actividades que se realicen fuera del centro o que precisen aportaciones económicas de las familias, en cuyo caso se garantizará la atención educativa de los alumnos que no participen en las mismas (artículo 33, Decreto 220/2015).

6. Indicadores de logro del proceso de enseñanza y de la práctica docente. No confundir con los indicadores de logro de los aprendizajes del alumnado, el cual se determinarán mediante la adquisición de los estándares y las competencias.

Estos apartados serían los imprescindibles en una programación. Se podrían añadir tantos como se estimaran oportunos y necesarios para llevar a la práctica de forma ágil y operativa la programación. Algunas propuestas de tablas para estos apartados se contemplan en el siguiente apartado de este artículo.

5. DECISIONES PARA EVALUAR Y ELABORAR LA PROGRAMACIÓN

Es recomendable que el proceso de planificación gire en torno a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Para el diseño de las programaciones docentes LOMCE hay que tomar decisiones y acuerdos a distintos niveles: Claustro de profesores y Departamentos de coordinación didáctica (figura 3).

La coordinación entre los miembros del Claustro y departamentos es esencial para garantizar un proceso de evaluación objetivo y de calidad. Los acuerdos más importantes que se deben tomar en base a estos niveles de concreción, son los siguientes:

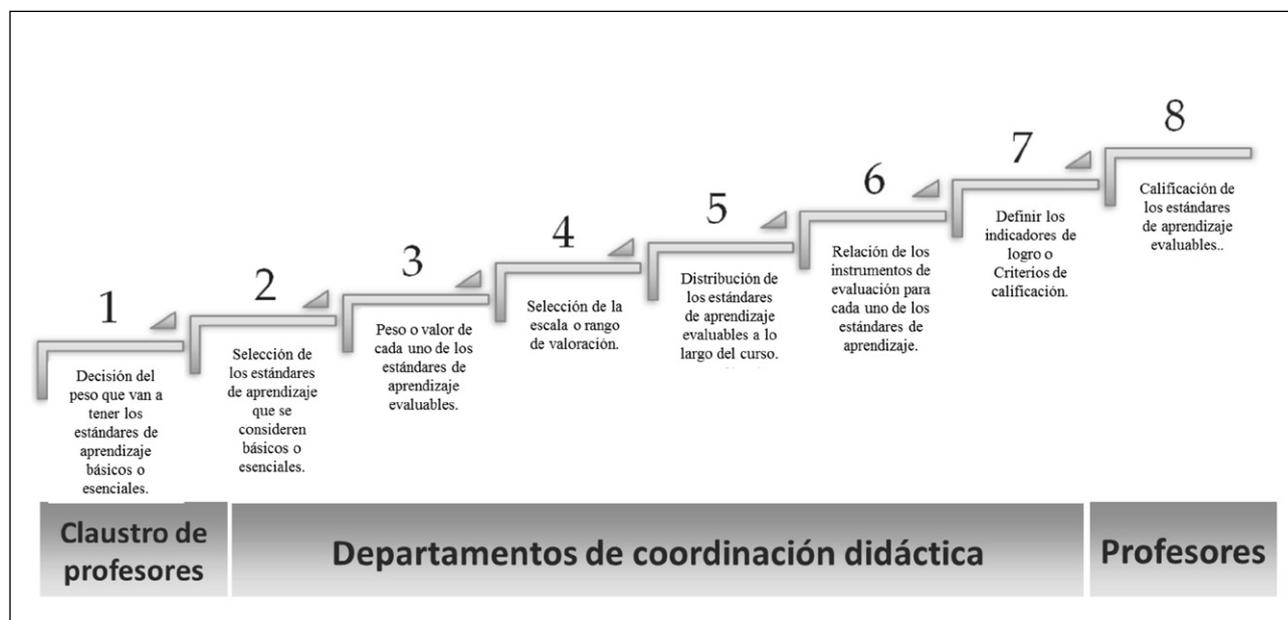
A) Acuerdos del Claustro de profesores:

- Criterios de promoción [no es de las programaciones docentes, pero si del proyecto curricular de cada etapa, por lo que de alguna forma deben tenerse en cuenta a la hora de tomar ciertas decisiones de departamento].

- El peso de los estándares de aprendizaje evaluables asociados a aprendizajes imprescindibles de la materia, básicos o esenciales [paso 1].
- B) Acuerdos del profesorado que componen un mismo departamento de coordinación didáctica:

- Selección de los estándares de aprendizaje evaluables que engloban los aprendizajes básicos o esenciales de las materias impartidas por los miembros de un mismo departamento didáctico en cada curso de la etapa o etapas, así como la relación de los estándares con las competencias [paso 2].
- Importancia o peso en la calificación final que tendrá cada uno de los estándares de aprendizaje [paso 3].
- Selección de la escala o rango de valoración de los estándares de aprendizaje evaluables previstos para cada materia y curso, para la posterior definición del nivel de logro de cada aprendizaje [paso 4].
- Secuenciación de los estándares de aprendizaje evaluables a lo largo del curso escolar, en función de los aprendizajes de cada unidad formativa y del trimestre. Se deberá decidir qué estándares de aprendizaje serán trabajados y calificados en cada evaluación [paso 5].

Figura 3. Decisiones, acuerdos y pasos para programar, calificar y evaluar estándares de aprendizaje.



- Relación de los instrumentos de evaluación a través de los cuales se van a recoger los registros correspondientes [paso 6].
- Definir los indicadores de logro o criterios de calificación de cada estándar [paso 7].

C) Calificación de los estándares de aprendizaje evaluables por parte del docente que imparte clase al grupo de alumnos y alumnas [paso 8].

Los pasos o fases que componen la presente propuesta de decisiones para la posterior elaboración de la programación docente y calificación de estándares pueden verse modificados según la regulación normativa autonómica de la Consejería competente en materia de educación. No obstante estos pasos, acciones o decisiones que el docente, conjunto de docentes de un mismo departamento o Claustro deben tomar, son recomendaciones para la elaboración de las programaciones. A pesar de seguir un orden, estas decisiones pueden y deben retroalimentarse, con lo que el orden preestablecido en este manuscrito podría modificarse, sin que ello supusiera un problema.

Con el marco normativo anterior a la LOMCE, muchas de estas decisiones y acuerdos no se tomaban o no eran necesarias tomarlas para calificar, pudiendo existir desigualdades e incluso desacuerdos entre los miembros de un mismo departamento. Las programaciones docentes con la LOMCE necesitan de una coordinación pedagógica del centro y del departamento, lo que hace posible una evaluación más competencial, homogénea, transparente y objetiva. A continuación se explica con más detalle cada uno de estos pasos o decisiones pedagógicas.

PASO 1. Decisión del peso que van a tener los estándares de aprendizaje básicos o esenciales. En primer lugar se debe dar respuesta a la pregunta ¿Qué son los estándares de aprendizaje básicos? Son los estándares que engloban los aprendizajes fundamentales (básicos, prioritarios, esenciales) de cada materia y curso, puesto que no todos los estándares de cada curso recogen los mismos procesos cognitivos, ni contribuyen de igual forma a los logros que el alumnado debe alcanzar al finalizar el proceso educativo. Al igual que en una construcción arquitectónica existen ciertas piedras, ladrillos, columnas que son más esenciales que otras, en una programación docente, también habrá estándares que serán más esenciales que otros. Esta selección de estándares básicos o esenciales se tomará de acuerdo a lo que los docentes de un mismo departamento consideren imprescindible en su materia. No debería diferir mucho entre centros distintos, dado que lo fundamental, básico e imprescindible de una materia será siempre muy parecido se imparta donde se imparta. Sin

embargo, podrían existir algunas diferencias mínimas entre centros en base a la metodología empleada por el docente o docentes del departamento, la línea de actuación pedagógica, la identidad o el ADN del centro, características e idiosincrasia del centro y del alumnado, entre otras. Teniendo claro este concepto y antes de seleccionar por parte de los departamentos de coordinación didáctica cuáles deben ser dichos estándares de aprendizaje esenciales, el Claustro de profesores debe decidir el porcentaje de valor o peso en la calificación del conjunto de estándares de aprendizaje básicos por un lado y no básicos por otro, de todas las materias de la etapa. Es recomendable que el porcentaje de valor o el peso de la calificación de los estándares básicos sea similar en todos los cursos de la misma materia y no sea inferior al 50% de la nota final.

Algunas decisiones que podrían tomarse con respecto a este paso, son las siguientes:

- Asignar el mismo peso en todas las materias y cursos de las etapas del centro.* Por ejemplo, en un centro educativo el Claustro de profesores acuerda asignar en todas las materias y cursos el 55% de valor al conjunto de estándares de aprendizaje evaluables que se consideran básicos.
- Asignar el mismo peso en todas las materias y cursos de la ESO y otro diferente en Bachillerato* (tabla 2). Por ejemplo 50% para los básicos y 50% para los no básicos en ESO, mientras que en Bachillerato el porcentaje de básicos se acuerda que sea del 60%.
- Asignar el mismo peso en todas las materias y cursos del primer ciclo de la ESO* (primero, segundo y tercero), *otro diferente para el segundo ciclo de la ESO* (cuarto) *y otro para Bachillerato* (tabla 3). Por ejemplo, un centro podría acordar que el peso en todas las materias del primer ciclo fuera de 50%, el del segundo ciclo o cuarto de ESO fuera del 60% y el de Bachillerato el 65%.
- Asignar el mismo peso en todas las materias del bloque de asignaturas troncales de la etapa o del primer ciclo de la ESO, otro para las materias del bloque de asignaturas específicas y otro para las materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.*
- No asignar el mismo peso en todas las materias* (tabla 4). Por ejemplo, el Claustro de profesores de un centro decide asignar el porcentaje de valor al conjunto de estándares de aprendizaje evaluables que se consideran básicos o esenciales en cada materia y curso sin acuerdo, pudiendo ser igual o diferente.

PASO 2. Selección de los estándares de aprendizaje que se consideren básicos o esenciales, así como la relación de los estándares con las competencias. El conjunto de profesores y profesoras que componen un mismo departamento didáctico y por tanto impartan o pueden impartir la misma materia en la etapa, seleccionarán los estándares que engloban los aprendizajes fundamentales o estándares de aprendizaje básicos de cada materia y curso. Para ello, se puede utilizar una ficha o tabla en la que se señalen los estándares que son básicos en cada uno de los cursos (tabla 5). Esta decisión será tomada al principio de cada curso escolar y quedará reflejada en las programaciones docentes.

No existe ni debería existir una recomendación de porcentaje de estándares básicos por materia. Esta decisión debe tomarse ajeno a esta variable para no sesgar esta decisión puramente pedagógica. Sin embargo, no es coherente

seleccionar mayor número de estándares no esenciales que esenciales, máxime cuando estos últimos deben tener un mayor peso de valor en la nota final. No es recomendación pero si una sugerencia, seleccionar los estándares básicos o esenciales pensando en los contenidos mínimos e imprescindibles, que con la anterior normativa seleccionábamos para que el alumnado no tuviera problemas para seguir la materia en cursos escolares siguientes.

Para la elaboración del perfil competencial de la materia será necesario que cada departamento establezca la relación de los estándares de su materia con las competencias. Este perfil permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa materia. La relación de estándares – competencias debe realizarse atendiendo a la metodología que se planifique utilizar para trabajar y evaluar los estándares, de forma consensuada entre todos los miembros del departamento. Esta

Tabla 2. Ejemplo de tabla de la programación para asignar porcentaje diferente de valor a los estándares básicos en ESO y Bachillerato.

MATERIAS DE ESO		MATERIAS DE BACHILLERATO	
ESTÁNDARES BÁSICOS	ESTÁNDARES NO BÁSICOS	ESTÁNDARES BÁSICOS	ESTÁNDARES NO BÁSICOS
50%	50%	60%	40%

MATERIAS DEL PRIMER CICLO DE ESO (1º, 2º y 3º ESO)		MATERIAS DEL SEGUNDO CICLO DE ESO (4º ESO)		MATERIAS DE BACHILLERATO	
ESTÁNDARES BÁSICOS	ESTÁNDARES NO BÁSICOS	ESTÁNDARES BÁSICOS	ESTÁNDARES NO BÁSICOS	ESTÁNDARES BÁSICOS	ESTÁNDARES NO BÁSICOS
50%	50%	60%	40%	65%	35%

Tabla 3. Ejemplo de tabla de la programación para asignar porcentaje diferente de valor a los estándares básicos en el primer y segundo ciclo de ESO y en Bachillerato.

CURSO	MATEMÁTICAS		EDUCACIÓN FÍSICA		LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
	ESTÁNDARES BÁSICOS	ESTÁNDARES NO BÁSICOS	ESTÁNDARES BÁSICOS	ESTÁNDARES NO BÁSICOS	ESTÁNDARES BÁSICOS	ESTÁNDARES NO BÁSICOS
1º ESO	50%	50%	50%	50%	60%	40%
2º ESO	55%	45%	55%	45%	50%	50%
3º ESO	50%	50%	60%	40%	60%	40%
4º ESO	65%	35%	65%	35%	55%	45%
1º BTO	60%	40%	60%	40%	60%	40%
2º BTO	65%	35%	-	-	50%	50%

Tabla 4. Ejemplo de tabla de la programación para no asignar el mismo peso en las materias.

relación debe ser acordada procurando seguir una misma línea pedagógica para trabajar, calificar y evaluar estándares. Para evitar que el profesorado se exceda en establecer relaciones, haciendo aún más compleja la evaluación competencial, una recomendación es que cada estándar no se relacione con un número elevado de competencias (entre una y tres sería una buena recomendación). Un ejemplo con los estándares de tercero de Educación Física y su relación con las competencias se contempla a continuación (tabla 6).

En la propuesta que aquí se presenta, cuando un estándar se relaciona con más de una competencia y el estándar se considera “conseguido”, para el informe competencial, el valor es igual para todas las competencias relacionadas. No se establecerá mayor o menor valor de una competencia u otra. O se relaciona o no se relaciona, pero no que con una competen-

cia se relaciona más que con otra. Esto haría que el informe competencial fuera más complicado y tedioso.

En una “programación docente real”, se podrían presentar las tablas 5 y 6 por separado o unificadas. Para ello, bastaría con añadir una columna a la tabla 6, indicando si el estándar es básico o no, o sombrear la fila del estándar que así fuera considerado, indicándolo a pie de tabla.

PASO 3. Peso o valor de cada uno de los estándares de aprendizaje evaluables. Una vez decidida la importancia o peso que tendrá en la calificación final el conjunto de estándares de aprendizaje básicos en la materia, tal y como se especifica en el paso 1, así como cuales serían estos estándares básicos y su relación con las competencias (paso 2), los docentes que componen el departamento, de-

Tabla 5.
Ejemplo de ficha cumplimentada con estándares básicos.

DISTRIBUCIÓN DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES BÁSICOS					
CURSO 3º	EDUCACIÓN FÍSICA	BLOQUE DE CONTENIDOS	1	Condición física orientada a la salud	
CÓDIGO ¹	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			BÁSICO	
				SI	NO
B1.1.1.	Analiza la implicación de las capacidades físicas y coordinativas en las diferentes actividades físico-deportivas y artístico-expresivas trabajadas en el curso.				X
B1.1.2.	Asocia los sistemas metabólicos de obtención de energía con los diferentes tipos de actividad física, la alimentación y la salud.				X
B1.1.3.	Relaciona las adaptaciones orgánicas con la actividad física sistemática, así como con la salud y los riesgos y contraindicaciones de la práctica deportiva.				X
B1.1.4.	Adapta la intensidad del esfuerzo controlando la frecuencia cardiaca correspondiente a los márgenes de mejora de los diferentes factores de la condición física.			X	
B1.1.5.	Aplica de forma autónoma procedimientos para autoevaluar los factores de la condición física.			X	
B1.2.1.	Participa activamente en la mejora de las capacidades físicas básicas desde un enfoque saludable, utilizando los métodos básicos para su desarrollo.				X
B1.2.2.	Alcanza niveles de condición física acordes a su momento de desarrollo motor y a sus posibilidades, mostrando una actitud de auto exigencia y esfuerzo.			X	
B1.2.3.	Aplica los fundamentos de higiene postural en la práctica de las actividades físicas como medio de prevención de lesiones.				X
B1.2.4.	Analiza la importancia de la práctica habitual de actividad física para la mejora de la propia condición física, relacionando el efecto de esta práctica con la mejora de la calidad de vida.			X	
B1.3.1.	Prepara y realiza calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual.			X	
B1.3.2.	Prepara y pone en práctica actividades para la mejora de las habilidades motrices en función de las propias dificultades.				X
TOTAL				5	6
Porcentaje [%] de básicos y no básicos del Bloque 1. Condición física orientada a la salud				45,45	54,55

¹Los estándares de aprendizaje evaluables se pueden codificar tal y como se muestra a modo de ejemplo en esta tabla: el primer número corresponde al bloque de contenidos, el segundo número al criterio de evaluación y el tercer número al estándar dentro de ese criterio de evaluación.

Tabla 6. Modelo de tabla con estándares de aprendizaje de tercero de ESO organizados por bloques de contenido y relacionados con las competencias.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES DE 3º ESO (Bloque de Condición física orientada a la salud)	C1	C2	C3
Analiza la implicación de las capacidades físicas y coordinativas en las diferentes actividades físicodeportivas y artístico-expresivas trabajadas en el curso.	CMCT	CSC	AA
Asocia los sistemas metabólicos de obtención de energía con los diferentes tipos de actividad física, la alimentación y la salud.	CMCT	CSC	AA
Relaciona las adaptaciones orgánicas con la actividad física sistemática, así como con la salud y los riesgos y contraindicaciones de la práctica deportiva.	CMCT	CSC	AA
Adapta la intensidad del esfuerzo controlando la frecuencia cardiaca correspondiente a los márgenes de mejora de los diferentes factores de la condición física.	CMCT	CDIG	AA
Aplica de forma autónoma procedimientos para autoevaluar los factores de la condición física.	CSC	AA	SIEE
Participa activamente en la mejora de las capacidades físicas básicas desde un enfoque saludable, utilizando los métodos básicos para su desarrollo.	CSC	AA	SIEE
Alcanza niveles de condición física acordes a su momento de desarrollo motor y a sus posibilidades, mostrando una actitud de auto exigencia y esfuerzo.	CSC	AA	SIEE
Aplica los fundamentos de higiene postural en la práctica de las actividades físicas como medio de prevención de lesiones.	CMCT	CSC	AA
Analiza la importancia de la práctica habitual de actividad física para la mejora de la propia condición física, relacionando el efecto de esta práctica con la mejora de la calidad de vida.	CMCT	CSC	AA
Prepara y realiza calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual.	CMCT	CSC	AA
Prepara y pone en práctica actividades para la mejora de las habilidades motrices en función de las propias dificultades.	AA	CSC	SIEE
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES DE 3º ESO (Bloque de Juegos y actividades deportivas)	C1	C2	C3
Aplica los aspectos técnicos básicos de las habilidades específicas en las actividades físico-deportivas individuales propuestas, respetando las reglas y normas establecidas.	AA	CSC	SIEE
Autoevalúa su ejecución con respecto al modelo técnico planteado.	CMCT	AA	
Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas individuales respecto a su nivel de partida, mostrando actitudes de esfuerzo, auto exigencia y superación.	CMCT	AA	SIEE
Interpreta recorridos marcados en un mapa de orientación estableciendo la ruta más adecuada valiéndose de la información que proporcionan las curvas de nivel, la escala y la simbología.	CMCT	AA	SIEE
Pone en práctica técnicas básicas de orientación, adaptándose a las variaciones que se producen y regulando el esfuerzo en función de sus posibilidades.	CMCT	AA	SIEE
Adapta los fundamentos técnicos y tácticos individuales para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de oposición propuestas, mostrando actitudes de auto exigencia y superación.	CSC	AA	SIEE
Adapta los fundamentos técnicos y tácticos individuales para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de colaboración-oposición propuestas, mostrando actitudes de auto exigencia y superación.	CSC	AA	SIEE
Describe y pone en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y de defensa en las actividades físico-deportivas de oposición y de colaboración-oposición seleccionadas.	CSC	CL	
Discrimina los estímulos que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones en las situaciones de colaboración, oposición y colaboración-oposición, para obtener ventaja o cumplir el objetivo de la acción.	CSC	SIEE	AA
Reflexiona sobre las situaciones resueltas valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares.	CSC	SIEE	AA

continúa en página siguiente...

...viene de página anterior

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES (Bloque de Actividades físicas artístico-expresivas)	C1	C2	C3
Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.	CEC	CSC	
Colabora en el diseño y la realización de bailes y danzas, adaptando su ejecución a la de sus compañeros.	CEC	CSC	
Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea.	CEC	CSC	
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES (Bloque de Elementos comunes y transversales)	C1	C2	C3
Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.	CSC		
Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.	CSC		
Respeto a los demás dentro de la labor de equipo con independencia del nivel de destreza.	CSC		
Conoce las posibilidades que ofrece el entorno para la realización de actividades físico-deportivas como formas de ocio activo.	CSC	CMCT	
Respeto el entorno y lo valora como un lugar común para la realización de actividades físico-deportivas.	CSC	CMCT	
Analiza críticamente las actitudes y estilos de vida relacionados con el tratamiento del cuerpo en el contexto social actual.	CSC	CMCT	
Identifica las características de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás.	CSC	CMCT	
Adopta las medidas preventivas y de seguridad propias de las actividades desarrolladas durante el curso, teniendo especial cuidado con aquellas que se realizan en un entorno no estable.	CSC	CMCT	
Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para usos prácticos propios de la Educación física y para elaborar documentos digitales (texto, presentación, imagen, video, sonido, etc.), como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante.	CDIG	SIEE	CL
Expone y defiende trabajos elaborados sobre temas vigentes en el contexto social, relacionados con la actividad física o la corporalidad, utilizando recursos tecnológicos.	CDIG	SIEE	CL

Competencia Lingüística: CL; Competencia Matemática y Competencias en Ciencia y Tecnología: CMCT; Competencia Digital: CDIG; Aprender a Aprender: AA; Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor: SIEE; Competencias Sociales y Cívicas: CSC; Conciencia y Expresiones culturales: CEC.

terminarán el valor de cada uno de los estándares de aprendizaje para garantizar la objetividad del proceso de evaluación en los centros de más de una línea. Tal y como se muestra en los siguientes ejemplos, se podría decidir que el valor de todos los estándares de aprendizaje fuera uniforme (primer y segundo ejemplo, tablas 7 y 8) o por el contrario, asignar un valor diferente a cada estándar de aprendizaje (tabla 9).

Los estándares de aprendizaje evaluables que se consideren básicos deben tener mayor valor que aquellos que no tengan esta consideración. De no ser así, debería reconsiderarse

la selección de estándares de aprendizaje realizada en el paso 2 o la ponderación asignada en esta fase.

PASO 4. Selección de la escala o rango de valoración. El rango o escala de valoración es el nivel o categoría que los docentes de un mismo departamento didáctico deciden para valorar o medir de forma objetiva el grado de consecución de los estándares. Esta escala o rango puede ir asociada a una graduación del estándar de menor a mayor grado de consecución o viceversa. Las escalas o rangos pueden ser de diferentes tipos, las más comunes son: dicotómico (si-no), del 1 al 4; del 1 al 5; del 1 al

Tabla 7. Ejemplo 1. Ficha cumplimentada con valor uniforme para tercero de ESO ¹.

PONDERACIÓN DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES			
EDUCACIÓN FÍSICA		TERCER CURSO	
Código	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE BÁSICOS O ESENCIALES	VALOR	JUSTIFICACIÓN
B1.1.4.	Adapta la intensidad del esfuerzo controlando la frecuencia cardiaca correspondiente a los márgenes de mejora de los diferentes factores de la condición física.	3	Se consideran básicos y se distribuye el peso uniformemente. Todos los estándares básicos se consideran de igual importancia, por tanto, poseen el mismo peso o valor en la calificación final de la materia.
B1.1.5.	Aplica de forma autónoma procedimientos para autoevaluar los factores de la condición física.	3	
B1.2.2.	Alcanza niveles de condición física acordes a su momento de desarrollo motor y a sus posibilidades, mostrando una actitud de auto exigencia y esfuerzo.	3	
B1.2.4.	Analiza la importancia de la práctica habitual de actividad física para la mejora de la propia condición física, relacionando el efecto de esta práctica con la mejora de la calidad de vida.	3	
B1.3.1.	Prepara y realiza calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual.	3	
B2.1.1.	Aplica los aspectos técnicos básicos de las habilidades específicas en las actividades físico-deportivas individuales propuestas, respetando las reglas y normas establecidas.	3	
B2.1.3.	Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas individuales respecto a su nivel de partida, mostrando actitudes de esfuerzo, auto exigencia y superación.	3	
B2.1.4.	Interpreta recorridos marcados en un mapa de orientación estableciendo la ruta más adecuada valiéndose de la información que proporcionan las curvas de nivel, la escala y la simbología.	3	
B2.2.1.	Adapta los fundamentos técnicos y tácticos individuales para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de oposición propuestas, mostrando actitudes de auto exigencia y superación.	3	
B2.2.2.	Adapta los fundamentos técnicos y tácticos individuales para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de colaboración-oposición propuestas, mostrando actitudes de auto exigencia y superación.	3	
B3.1.2.	Colabora en el diseño y la realización de bailes y danzas, adaptando su ejecución a la de sus compañeros.	3	
B4.1.2.	Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.	3	
B4.1.3.	Respeto a los demás dentro de la labor de equipo con independencia del nivel de destreza.	3	
B4.2.3.	Analiza críticamente las actitudes y estilos de vida relacionados con el tratamiento del cuerpo en el contexto social actual.	3	
B4.3.1.	Identifica las características de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás.	3	
B4.3.2.	Adopta las medidas preventivas y de seguridad propias de las actividades desarrolladas durante el curso, teniendo especial cuidado con aquellas que se realizan en un entorno no estable.	3	

continúa en página siguiente...

...viene de página anterior

Código	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE NO BÁSICOS O ESENCIALES	VALOR	JUSTIFICACIÓN
B1.1.1.	Analiza la implicación de las capacidades físicas y coordinativas en las diferentes actividades físico-deportivas y artístico-expresivas trabajadas en el curso.	1	No se consideran básicos. Se distribuye el peso uniformemente. Todos los estándares no básicos se consideran igual de importantes, por tanto, poseen el mismo peso o valor en la calificación final de la materia, dentro del 50% de la calificación total de la materia, como acuerdo tomado en Claustro de profesores.
B1.1.2.	Asocia los sistemas metabólicos de obtención de energía con los diferentes tipos de actividad física, la alimentación y la salud.	1	
B1.1.3.	Relaciona las adaptaciones orgánicas con la actividad física sistemática, así como con la salud y los riesgos y contraindicaciones de la práctica deportiva.	1	
B1.2.1.	Participa activamente en la mejora de las capacidades físicas básicas desde un enfoque saludable, utilizando los métodos básicos para su desarrollo.	1	
B1.2.3.	Aplica los fundamentos de higiene postural en la práctica de las actividades físicas como medio de prevención de lesiones.	1	
B1.3.2.	Prepara y pone en práctica actividades para la mejora de las habilidades motrices en función de las propias dificultades.	1	
B2.1.2.	Autoevalúa su ejecución con respecto al modelo técnico planteado.	1	
B2.1.5.	Pone en práctica técnicas básicas de orientación, adaptándose a las variaciones que se producen y regulando el esfuerzo en función de sus posibilidades.	1	
B2.2.3.	Describe y pone en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y de defensa en las actividades físico-deportivas de oposición y de colaboración-oposición seleccionadas.	1	
B2.2.4.	Discrimina los estímulos que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones en las situaciones de colaboración, oposición y colaboración-oposición, para obtener ventaja o cumplir el objetivo de la acción.	1	
B2.2.5.	Reflexiona sobre las situaciones resueltas valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares.	1	
B3.1.1.	Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.	1	
B3.1.3.	Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea.	1	
B4.1.1.	Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.	1	
B4.2.1.	Conoce las posibilidades que ofrece el entorno para la realización de actividades físico-deportivas como formas de ocio activo.	1	
B4.2.2.	Respeto el entorno y lo valora como un lugar común para la realización de actividades físico-deportivas.	1	
B4.4.1.	Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para usos prácticos propios de la Educación física y para elaborar documentos digitales (texto, presentación, imagen, video, sonido, etc.), como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante.	1	
B4.4.2.	Expone y defiende trabajos elaborados sobre temas vigentes en el contexto social, relacionados con la actividad física o la corporalidad, utilizando recursos tecnológicos.	1	

¹ En este ejemplo se ha asignado el mismo peso a todos los estándares de aprendizaje evaluables que se han considerado básicos y un tercio de valor menos de dicho peso a todos los estándares no básicos. La suma del valor de todos los estándares es de 66 puntos, que correspondería al máximo valor en la calificación del alumno o alumna, es decir un 10. Por tanto, si un alumno obtiene 33 puntos de las 66 posibles, haciendo una regla de tres, su calificación final sería de 5.

Tabla 8. Ejemplo 2. Ficha cumplimentada con valor uniforme para tercero de ESO¹.

PONDERACIÓN DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES			
EDUCACIÓN FÍSICA		TERCER CURSO	
Código	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE BÁSICOS O ESENCIALES	VALOR	JUSTIFICACIÓN
B1.1.4.	Adapta la intensidad del esfuerzo controlando la frecuencia cardiaca correspondiente a los márgenes de mejora de los diferentes factores de la condición física.	0,35	Se consideran básicos y se distribuye el peso uniformemente. Todos los estándares básicos se consideran de igual importancia, por tanto, poseen el mismo peso o valor en la calificación final de la materia.
B1.1.5.	Aplica de forma autónoma procedimientos para autoevaluar los factores de la condición física.	0,35	
B1.2.2.	Alcanza niveles de condición física acordes a su momento de desarrollo motor y a sus posibilidades, mostrando una actitud de auto exigencia y esfuerzo.	0,35	
B1.2.4.	Analiza la importancia de la práctica habitual de actividad física para la mejora de la propia condición física, relacionando el efecto de esta práctica con la mejora de la calidad de vida.	0,35	
B1.3.1.	Prepara y realiza calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual.	0,35	
B2.1.1.	Aplica los aspectos técnicos básicos de las habilidades específicas en las actividades físico-deportivas individuales propuestas, respetando las reglas y normas establecidas.	0,35	
B2.1.3.	Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas individuales respecto a su nivel de partida, mostrando actitudes de esfuerzo, auto exigencia y superación.	0,35	
B2.1.4.	Etc.	0,35	
Código	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE NO BÁSICOS O ESENCIALES	VALOR	JUSTIFICACIÓN
B1.1.1.	Analiza la implicación de las capacidades físicas y coordinativas en las diferentes actividades físico-deportivas y artístico-expresivas trabajadas en el curso.	0,25	No se consideran básicos. Se distribuye el peso uniformemente. Todos los estándares no básicos se consideran igual de importantes, por tanto, poseen el mismo peso o valor en la calificación final de la materia, dentro del 50% de la calificación total de la materia, como acuerdo tomado en Claustro de profesores.
B1.1.2.	Asocia los sistemas metabólicos de obtención de energía con los diferentes tipos de actividad física, la alimentación y la salud.	0,25	
B1.1.3.	Relaciona las adaptaciones orgánicas con la actividad física sistemática, así como con la salud y los riesgos y contraindicaciones de la práctica deportiva.	0,25	
B1.2.1.	Participa activamente en la mejora de las capacidades físicas básicas desde un enfoque saludable, utilizando los métodos básicos para su desarrollo.	0,25	
B1.2.3.	Aplica los fundamentos de higiene postural en la práctica de las actividades físicas como medio de prevención de lesiones.	0,25	
B1.3.2.	Prepara y pone en práctica actividades para la mejora de las habilidades motrices en función de las propias dificultades.	0,25	
B2.1.2.	Etc.	0,25	

¹ En este ejemplo se ha asignado el mismo peso a todos los estándares de aprendizaje evaluables que se han considerado básicos y otro valor más bajo a todos los estándares no básicos, siendo la suma de todos ellos un 10. En este ejemplo, no habría que hacer regla de tres para calcular la nota final del alumno o alumna.

Tabla 9. Ejemplo de ficha cumplimentada con valores diferentes para tercero de ESO ¹.

PONDERACIÓN DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES			
EDUCACIÓN FÍSICA		TERCER CURSO	
Código	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE BÁSICOS O ESENCIALES	VALOR	JUSTIFICACIÓN
B1.1.4.	Adapta la intensidad del esfuerzo controlando la frecuencia cardiaca correspondiente a los márgenes de mejora de los diferentes factores de la condición física.	5	Se considera básico y dentro de los básicos, uno de los más importantes porque exige mayor autonomía.
B1.1.5.	Aplica de forma autónoma procedimientos para autoevaluar los factores de la condición física.	5	Se considera básico y dentro de los básicos, uno de los más importantes porque exige mayor autonomía.
B1.2.2.	Alcanza niveles de condición física acordes a su momento de desarrollo motor y a sus posibilidades, mostrando una actitud de auto exigencia y esfuerzo.	3	Se considera básico.
B1.2.4.	Analiza la importancia de la práctica habitual de actividad física para la mejora de la propia condición física, relacionando el efecto de esta práctica con la mejora de la calidad de vida.	3	Se considera básico.
B1.3.1.	Prepara y realiza calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual.	5	Se considera básico.
B2.1.1.	Aplica los aspectos técnicos básicos de las habilidades específicas en las actividades físico-deportivas individuales propuestas, respetando las reglas y normas establecidas.	3	Se considera básico.
B2.1.3.	Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas individuales respecto a su nivel de partida, mostrando actitudes de esfuerzo, auto exigencia y superación.	3	Se considera básico.
B2.1.4.	Interpreta recorridos marcados en un mapa de orientación estableciendo la ruta más adecuada valiéndose de la información que proporcionan las curvas de nivel, la escala y la simbología.	3	Se considera básico.
B2.2.1.	Adapta los fundamentos técnicos y tácticos individuales para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de oposición propuestas, mostrando actitudes de auto exigencia y superación.	3	Se considera básico.
B2.2.2.	Adapta los fundamentos técnicos y tácticos individuales para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de colaboración-oposición propuestas, mostrando actitudes de auto exigencia y superación.	3	Se considera básico.
B3.1.2.	Colabora en el diseño y la realización de bailes y danzas, adaptando su ejecución a la de sus compañeros.	4	Se considera básico y dentro de los básicos, uno de los más importantes por el número reducido de estándares básicos de este bloque de contenidos.
B4.1.2.	Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.	2	Se considera básico, pero con un nivel de importancia algo menor que el resto de básicos.
B4.1.3.	Respeto a los demás dentro de la labor de equipo con independencia del nivel de destreza.	2	Se considera básico, pero con un nivel de importancia algo menor que el resto de básicos.
B4.2.3.	Analiza críticamente las actitudes y estilos de vida relacionados con el tratamiento del cuerpo en el contexto social actual.	2	Se considera básico, pero con un nivel de importancia algo menor que el resto de básicos.
B4.3.1.	Identifica las características de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás.	2	Se considera básico, pero con un nivel de importancia algo menor que el resto de básicos.
B4.3.2.	Adopta las medidas preventivas y de seguridad propias de las actividades desarrolladas durante el curso, teniendo especial cuidado con aquellas que se realizan en un entorno no estable.	2	Se considera básico, pero con un nivel de importancia algo menor que el resto de básicos.

Código	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE NO BÁSICOS O ESENCIALES	VALOR	JUSTIFICACIÓN
B1.1.1.	Analiza la implicación de las capacidades físicas y coordinativas en las diferentes actividades físico-deportivas y artístico-expresivas trabajadas en el curso.	1	No se considera básico.
B1.1.2.	Asocia los sistemas metabólicos de obtención de energía con los diferentes tipos de actividad física, la alimentación y la salud.	1	No se considera básico.
B1.1.3.	Relaciona las adaptaciones orgánicas con la actividad física sistemática, así como con la salud y los riesgos y contraindicaciones de la práctica deportiva.	1	No se considera básico.
B1.2.1.	Participa activamente en la mejora de las capacidades físicas básicas desde un enfoque saludable, utilizando los métodos básicos para su desarrollo.	1	No se considera básico.
B1.2.3.	Aplica los fundamentos de higiene postural en la práctica de las actividades físicas como medio de prevención de lesiones.	1,5	No se considera básico, pero dentro de los no básicos, se considera algo más importante que el resto por considerar la higiene postural un contenido a destacar.
B1.3.2.	Prepara y pone en práctica actividades para la mejora de las habilidades motrices en función de las propias dificultades.	1	No se considera básico.
B2.1.2.	Autoevalúa su ejecución con respecto al modelo técnico planteado.	1,5	No se considera básico, pero dentro de los no básicos, se considera algo más importante por la mayor autonomía que se requiere por parte del alumnado.
B2.1.5.	Pone en práctica técnicas básicas de orientación, adaptándose a las variaciones que se producen y regulando el esfuerzo en función de sus posibilidades.	1	No se considera básico.
B2.2.3.	Describe y pone en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y de defensa en las actividades físico-deportivas de oposición y de colaboración-oposición seleccionadas.	1	No se considera básico.
B2.2.4.	Discrimina los estímulos que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones en las situaciones de colaboración, oposición y colaboración-oposición, para obtener ventaja o cumplir el objetivo de la acción.	1	No se considera básico.
B2.2.5.	Reflexiona sobre las situaciones resueltas valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares.	1	No se considera básico.
B3.1.1.	Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.	1	No se considera básico.
B3.1.3.	Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea.	1	No se considera básico.
B4.1.1.	Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.	1,5	No se considera básico.
B4.2.1.	Conoce las posibilidades que ofrece el entorno para la realización de actividades físico-deportivas como formas de ocio activo.	1,5	No se considera básico.
B4.2.2.	Respeto el entorno y lo valora como un lugar común para la realización de actividades físico-deportivas.	1	No se considera básico.
B4.4.1.	Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para usos prácticos propios de la Educación física y para elaborar documentos digitales (texto, presentación, imagen, video, sonido, etc.), como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante.	1	No se considera básico.
B4.4.2.	Expone y defiende trabajos elaborados sobre temas vigentes en el contexto social, relacionados con la actividad física o la corporalidad, utilizando recursos tecnológicos.	1	No se considera básico.

¹ En este ejemplo los profesores han asignado un valor diferente a cada estándar de aprendizaje evaluable, en base a criterios pedagógicos.

3; muy conseguido - poco conseguido. Para evitar una calificación tendente hacia el valor intermedio de la denominada “*campana de Gauss*”, los expertos en pedagogía empírica recomiendan que la escala sea par, estableciendo claramente los grados de consecución del estándar “superado” por un lado y “no superado”, por otro. Otra recomendación, es valorar si todos los estándares de aprendizaje evaluables deben estar asociados a la misma escala. Los docentes de un mismo departamento podrían decidir, por ejemplo, asociar los estándares básicos a una escala y los no básicos a otra diferente. O dentro del conjunto de estándares básicos, asociar ciertos estándares a una escala y otros a otra. Es evidente, que cuanto mayor sea el número de posibles valores de la escala, mayor objetividad habrá en la evaluación de dicho estándar. Por ejemplo, una escala del 1 al 10, será más objetiva que otra dicotómica. Sin embargo, debido al elevado número de estándares, no siempre se pueden o se recomiendan usar escalas del 1 al 10, dado que ello conllevaría invertir mayor tiempo en la evaluación y el docente debe atender otras contingencias dentro del aula. Una opción coherente y operativa puede ser usar escalas dicotómicas o del 1 al 4 para la mayoría de estándares. Para que el proceso de evaluación sea eficaz, se recomienda que la escala o rango escogida sea sencilla y cómoda. Al tener que evaluar alrededor de 30-40 estándares por curso, el valor real de la nota de cada estándar oscila entre 0,3 – 0,5 sobre 10, por lo que la objetividad en la evaluación se consigue al calificar y registrar un gran número de estándares, aunque la escala escogida sea dicotómica o del 1 al 4.

PASO 5. Distribución de los estándares de aprendizaje evaluables a lo largo del curso. Al planificar, el profesorado de un mismo departamento debe secuenciar los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje a lo largo del curso escolar. Hasta la fecha, los docentes hemos agrupado, secuenciado y temporizado contenidos en unidades didácticas, todas ellas con objetivos didácticos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, con un claro principio y final. En ocasiones, estas unidades didácticas se convertían en proyectos para tratar de trabajar de forma competencial. Con la normativa LOMCE, como se decía en párrafos anteriores, el verdadero cambio está precisamente aquí. Las unidades didácticas, ahora, deben ser todas competenciales, por ello, la metodología debe ser activa, participativa, interactiva, por proyectos o centros de interés, etc. Con esto, se crea un nuevo concepto o forma de agrupar, secuenciar y temporalizar contenidos, criterios y estándares. Podría ser mediante unidades de programación, proyectos, unidades formativas, etc. No es adecuado convertir el mismo número de unidades didácticas que se planificaba anteriormente, en unidades de programación o formativas. Se entiende que un proyecto o una unidad de trabajo que debe ser 100% competencial, basada en la consecución de aprendizajes y no en contenidos, requerirá una mayor dedicación por parte del docente, mayor

número de sesiones y por tanto, menor número de unidades por curso. Sea el término utilizado el de unidad didáctica, unidad formativa o unidad de programación, lo que debe quedar claro, es que la metodología debe ser competencial en todas las unidades de programación.

Dado que la normativa actual obliga a los centros a emitir tres informes o boletines de notas por curso (primera, segunda y evaluación final), debe quedar claro que para distribuir los estándares por curso, al menos, deben planificarse tres unidades de trabajo, formativas o de programación (en adelante se utilizará siempre el término “unidad formativa” para referirnos a la unidad de programación del proceso de enseñanza que favorece la adquisición de los aprendizajes previamente delimitados en un periodo de tiempo, pudiendo ser organizadas como proyectos, como unidades de trabajo o didácticas). Toda unidad formativa debería estar compuesta, como mínimo, de un título o centro de interés, temporalización prevista y secuenciación de sesiones, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se pretenden trabajar y/o calificar, dado que se podrían trabajar ciertos contenidos o estándares en una unidad, pero no calificarlos en esa, sino en la siguiente o siguientes unidades formativas para no reiterar el proceso de registro de información (si se podrían observar, corregir, suministrar feedback sobre el proceso). Para hacer más completa la información de la unidad formativa, se podría describir con más detalle ciertos aspectos de la unidad, como la metodología didáctica a emplear, los recursos didácticos específicos de la unidad, las actividades complementarias relacionadas, indicadores de logro del proceso de enseñanza y de la práctica docente en esa unidad. Un ejemplo de ficha con la distribución de los estándares de aprendizaje evaluables a lo largo del curso se puede observar en la tabla 10, en la que se especifica a pie de tabla que al codificar los estándares, como principal referente del acto de enseñanza, automáticamente se estarían secuenciando y temporalizando los criterios de evaluación y contenidos asociados. Con carácter general cada criterio de evaluación está asociado a un bloque de contenidos, con un determinado número de estándares de aprendizaje evaluables. El estándar se identifica mediante dos números: el primero corresponde al número del criterio de evaluación al que pertenece y el segundo al número que ocupa dentro de los estándares de dicho criterio. Una posible codificación de los estándares de aprendizaje evaluables podría ser la asignación de una letra que represente al bloque de contenido (B) y el número de este (B1: bloque de contenido 1; B2: bloque de contenido 2, etc.) Posteriormente, se determina el número del estándar, tal y como se indica en los anexos del real decreto de mínimos o decreto de currículo de cada Comunidad Autónoma. La relación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje por unidades formativas constituye un elemento fundamental de la programación docente.

Para facilitar esa distribución de estándares de aprendizaje por unidades formativas, puede resultar útil distribuir los estándares de aprendizaje en cada una de las evaluaciones antes de distribuirlos por unidades formativas. Para tal fin, se podrá utilizar una ficha o tabla por evaluaciones similar a la tabla 11.

Una propuesta de distribución de estándares de tercero de Educación Física, por curso y evaluación, con cuatro unidades formativas, se presenta a continuación a modo de ficha cumplimentada (tabla 12).

PASO 6. Relación de los instrumentos de evaluación para cada uno de los estándares de aprendizaje. El profesorado de un mismo departamento deberá decidir y relacionar los instrumentos de evaluación a través de los cuales van a recoger información para calificar al alumnado. No se trata de especificar, describir y diseñar el instrumento (esto es parte de la programación de aula), sino de elegirlos y relacionarlos con los estándares de aprendizaje evaluables. Si se decide usar una prueba es-

crita para calificar los estándares asociados a conceptos teóricos de la primera evaluación, otro para la segunda y otro para la tercera, se trataría del mismo instrumento de evaluación (prueba escrita), no de tres. Para facilitar al lector este paso, a continuación se mencionan algunos nombres de instrumentos, siendo consciente que muchos de ellos son similares. Lo importante de este paso es seleccionar y asociar los instrumentos de evaluación, posteriormente se podrían describir. El nombre o título que se decida poner al instrumento puede ser incluso inventado por el o los docentes, dado que dicho instrumento de evaluación podría ser propio y único de ese centro de enseñanza o profesor. Algunos instrumentos de evaluación pueden ser: análisis de textos, análisis de vídeos, juegos de simulación, lista de control, exposiciones, presentaciones, portfolios, cuaderno de clase, prácticas dirigidas por el alumnado, cuestionario, prueba escrita, prueba oral, prueba motriz, debates, diario de clase, dramatizaciones, registros, entrevista, role playing, escala de observación, tertulias, trabajos, investigaciones, grabación de vídeos, coreografías, etc.

Tabla 10. Ejemplo de ficha por evaluación y unidad formativa.

CURSO		NOMBRE DE LA MATERIA					
BLOQUE DE CONTENIDOS		1ª EVALUACIÓN		2ª EVALUACIÓN		3ª EVALUACIÓN	
CÓDIGO ¹	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	UNIDADES FORMATIVAS ²					
		1	2	3	4	5	6

¹ Los códigos del estándar proporcionan la relación con los contenidos y criterios de evaluación, de tal manera que el primer número corresponde al bloque de contenidos y el segundo al criterio de evaluación.

² El número de unidades formativas que se establezca por curso. En este modelo de ficha, a modo de ejemplo, se acuerda que todos los estándares de aprendizaje se repartan entre seis unidades formativas, dos por evaluación.

Tabla 11. Ejemplo de ficha por evaluación.

CURSO		NOMBRE DE LA MATERIA		
BLOQUE DE CONTENIDOS		EVALUACIÓN		
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE		1ª	2ª	3ª
TOTAL				

Tabla 12. Ejemplo de ficha cumplimentada con la distribución de unidades por evaluación y unidad formativa para 3º de Educación Física.

SECUENCIACIÓN DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES EDUCACIÓN FÍSICA		1ª Eval.	2ª Eval.	3ª Eval.	
Código	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE BÁSICOS O ESENCIALES	UF1	UF2	UF3	UF4
B1.1.4.	Adapta la intensidad del esfuerzo controlando la frecuencia cardíaca correspondiente a los márgenes de mejora de los diferentes factores de la condición física.	1			
B1.1.5.	Aplica de forma autónoma procedimientos para autoevaluar los factores de la condición física.	1			
B1.2.2.	Alcanza niveles de condición física acordes a su momento de desarrollo motor y a sus posibilidades, mostrando una actitud de auto exigencia y esfuerzo.				1
B1.2.4.	Analiza la importancia de la práctica habitual de actividad física para la mejora de la propia condición física, relacionando el efecto de esta práctica con la mejora de la calidad de vida.	1			
B1.3.1.	Prepara y realiza calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual.				1
B2.1.1.	Aplica los aspectos técnicos básicos de las habilidades específicas en las actividades físico-deportivas individuales propuestas, respetando las reglas y normas establecidas.		1		
B2.1.3.	Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas individuales respecto a su nivel de partida, mostrando actitudes de esfuerzo, auto exigencia y superación.				1
B2.1.4.	Interpreta recorridos marcados en un mapa de orientación estableciendo la ruta más adecuada valiéndose de la información que proporcionan las curvas de nivel, la escala y la simbología.		1		
B2.2.1.	Adapta los fundamentos técnicos y tácticos individuales para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de oposición propuestas, mostrando actitudes de auto exigencia y superación.		1		
B2.2.2.	Adapta los fundamentos técnicos y tácticos individuales para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de colaboración-oposición propuestas, mostrando actitudes de auto exigencia y superación.		1		
B3.1.2.	Colabora en el diseño y la realización de bailes y danzas, adaptando su ejecución a la de sus compañeros.			1	
B4.1.2.	Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.				1
B4.1.3.	Respeto a los demás dentro de la labor de equipo con independencia del nivel de destreza.				1
B4.2.3.	Analiza críticamente las actitudes y estilos de vida relacionados con el tratamiento del cuerpo en el contexto social actual.	1			
B4.3.1.	Identifica las características de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás.			1	
B4.3.2.	Adopta las medidas preventivas y de seguridad propias de las actividades desarrolladas durante el curso, teniendo especial cuidado con aquellas que se realizan en un entorno no estable.		1		
Código	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE NO BÁSICOS O ESENCIALES	UF1	UF2	UF3	UF4
B1.1.1.	Analiza la implicación de las capacidades físicas y coordinativas en las diferentes actividades físico-deportivas y artístico-expresivas trabajadas en el curso.	1		1	
B1.1.2.	Asocia los sistemas metabólicos de obtención de energía con los diferentes tipos de actividad física, la alimentación y la salud.	1			
B1.1.3.	Relaciona las adaptaciones orgánicas con la actividad física sistemática, así como con la salud y los riesgos y contraindicaciones de la práctica deportiva.	1			
B1.2.1.	Participa activamente en la mejora de las capacidades físicas básicas desde un enfoque saludable, utilizando los métodos básicos para su desarrollo.	1			
B1.2.3.	Aplica los fundamentos de higiene postural en la práctica de las actividades físicas como medio de prevención de lesiones.	1			
B1.3.2.	Prepara y pone en práctica actividades para la mejora de las habilidades motrices en función de las propias dificultades.	1			
B2.1.2.	Autoevalúa su ejecución con respecto al modelo técnico planteado.		1		
B2.1.5.	Pone en práctica técnicas básicas de orientación, adaptándose a las variaciones que se producen y regulando el esfuerzo en función de sus posibilidades.		1		
B2.2.3.	Describe y pone en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y de defensa en las actividades físico-deportivas de oposición y de colaboración-oposición seleccionadas.		1		
B2.2.4.	Discrimina los estímulos que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones en las situaciones de colaboración, oposición y colaboración-oposición, para obtener ventaja o cumplir el objetivo de la acción.		1		
B2.2.5.	Reflexiona sobre las situaciones resueltas valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares.		1		
B3.1.1.	Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.			1	
B3.1.3.	Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea.			1	
B4.1.1.	Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.				1
B4.2.1.	Conoce las posibilidades que ofrece el entorno para la realización de actividades físico-deportivas como formas de ocio activo.		1		
B4.2.2.	Respeto el entorno y lo valora como un lugar común para la realización de actividades físico-deportivas.		1		
B4.4.1.	Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para usos prácticos propios de la Educación física y para elaborar documentos digitales (texto, presentación, imagen, video, sonido, etc.), como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante.				1
B4.4.2.	Expone y defiende trabajos elaborados sobre temas vigentes en el contexto social, relacionados con la actividad física o la corporalidad, utilizando recursos tecnológicos.				1
Total de estándares por UF		10	12	5	8
Total de estándares por evaluación		10	12	13	

Para relacionar los instrumentos de evaluación con los estándares de aprendizaje evaluables, se puede emplear una ficha o tabla como la que se muestran a continuación (tabla 13 y 14).

Analizando los estándares de aprendizaje evaluables, se puede comprobar por un lado,

como algunos puedan ser calificados con varios instrumentos (acción no recomendable si no es imprescindible, dado el elevado número de registros que de por sí hay que hacer al tener que evaluar obligatoriamente todos los estándares); y por otro lado, se podrá utilizar un mismo instrumento para comprobar el gra-

Tabla 13. Ejemplo de ficha cumplimentada con una propuesta de relación de instrumentos de evaluación con los estándares de aprendizaje evaluables del bloque 1, Condición física orientado a la salud.

TERCER CURSO		EDUCACIÓN FÍSICA BLOQUE 1: CONDICIÓN FÍSICA ORIENTADA A LA SALUD
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE		INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
1.1.1.	Analiza la implicación de las capacidades físicas y coordinativas en las diferentes actividades físico-deportivas y artístico-expresivas trabajadas en el curso.	Prueba escrita
1.1.2.	Asocia los sistemas metabólicos de obtención de energía con los diferentes tipos de actividad física, la alimentación y la salud.	Prueba escrita y exposiciones
1.1.3.	Relaciona las adaptaciones orgánicas con la actividad física sistemática, así como con la salud y los riesgos y contraindicaciones de la práctica deportiva.	Prueba escrita y exposiciones
1.1.4.	Adapta la intensidad del esfuerzo controlando la frecuencia cardiaca correspondiente a los márgenes de mejora de los diferentes factores de la condición física.	Prueba motriz y escala de observación
1.1.5.	Aplica de forma autónoma procedimientos para autoevaluar los factores de la condición física.	Pruebas físico-motrices
1.2.1.	Participa activamente en la mejora de las capacidades físicas básicas desde un enfoque saludable, utilizando los métodos básicos para su desarrollo.	Escala de observación
1.2.2.	Alcanza niveles de condición física acordes a su momento de desarrollo motor y a sus posibilidades, mostrando una actitud de auto exigencia y esfuerzo.	Pruebas físico-motriz
1.2.3.	Aplica los fundamentos de higiene postural en la práctica de las actividades físicas como medio de prevención de lesiones.	Escala de observación
1.2.4.	Analiza la importancia de la práctica habitual de actividad física para la mejora de la propia condición física, relacionando el efecto de esta práctica con la mejora de la calidad de vida.	Portfolio
1.3.1.	Prepara y realiza calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual.	Trabajo y role playing (simulación de profesor)
1.3.2.	Prepara y pone en práctica actividades para la mejora de las habilidades motrices en función de las propias dificultades.	Trabajos

Tabla 14. Ejemplo de ficha cumplimentada con una propuesta de relación de instrumentos de evaluación con los estándares de aprendizaje evaluables del bloque 4, Elementos comunes y transversales.

TERCER CURSO		EDUCACIÓN FÍSICA BLOQUE 4: ELEMENTOS COMUNES Y TRANSVERSALES
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE		INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
4.1.1.	Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.	Escala de observación
4.1.2.	Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.	Escala de observación
4.1.3.	Respeto a los demás dentro de la labor de equipo con independencia del nivel de destreza.	Escala de observación
4.2.1.	Conoce las posibilidades que ofrece el entorno para la realización de actividades físico-deportivas como formas de ocio activo.	Trabajos
4.2.2.	Respeto el entorno y lo valora como un lugar común para la realización de actividades físico-deportivas.	Escala de observación
4.2.3.	Analiza críticamente las actitudes y estilos de vida relacionados con el tratamiento del cuerpo en el contexto social actual.	Portfolio y debates.
4.3.1.	Identifica las características de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás.	Portfolio
4.3.2.	Adopta las medidas preventivas y de seguridad propias de las actividades desarrolladas durante el curso, teniendo especial cuidado con aquellas que se realizan en un entorno no estable.	Escala de observación
4.4.1.	Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para usos prácticos propios de la Educación física y para elaborar documentos digitales (texto, presentación, imagen, video, sonido, etc.), como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante.	Trabajos y Portfolio digital
4.4.2.	Expone y defiende trabajos elaborados sobre temas vigentes en el contexto social, relacionados con la actividad física o la corporalidad, utilizando recursos tecnológicos.	Trabajos y debates

do de consecución de varios estándares de aprendizaje simultáneamente. Por ejemplo, en una prueba escrita de 5 preguntas, cada una de las preguntas está asociada a un estándar diferente. Acción recomendable siempre que sea posible para facilitar y reducir el número de registros y hacer más operativo y eficaz el proceso de evaluación. Otro ejemplo de esta recomendación se muestra en la siguiente tabla (tabla 15).

Tabla 15.
Ejemplo de instrumento con el que se evalúan varios estándares de aprendizaje evaluables.

En este punto es importante hacer una reflexión. Por un lado, se debe hacer la eva-

luación lo más objetiva posible y por otro se debe evaluar un elevado número de alumnos y alumnas por grupo y estándares de aprendizaje por curso, usando metodologías lo más participativas y competenciales posibles, algo que aparentemente no resulta fácil. Por ello, es importante tener claro que no todo lo que sucede en el aula puede registrarse y calificarse, aunque si se puede observar y corregir. De igual modo, tampoco parece fácil evaluar, calificar y registrar el nivel de logro de todos los estándares con instrumentos altamente objetivos. De manera que una recomendación para

Observación en situaciones reducidas de juego de un deporte colectivo (colaboración – oposición): baloncesto.					Educación Física		
Nombre del alumno/a:					Curso: 3º ESO		Grupo: A
Código	Estándar de aprendizaje evaluable	Básico	Escala	Valor mínimo		Valor máximo	
B2.1.3.	Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas individuales respecto a su nivel de partida, mostrando actitudes de esfuerzo, auto exigencia y superación.	Si	1-4	0,05	0,10	0,15	0,35
				No mejora su nivel y no se esfuerza por mejorar	Mejora su nivel poco o nada y no se esfuerza por mejorar	Mejora su nivel y se esfuerza por mejorar	Mejora bastante su nivel y se esfuerza continuamente por mejorar
B2.2.2.	Adapta los fundamentos técnicos y tácticos individuales para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de colaboración-oposición propuestas, mostrando actitudes de auto exigencia y superación.	Si	1-4	0,05	0,10	0,15	0,35
				No realiza correctamente ningún gesto técnico-táctico individual, ni muestra actitudes de superación.	Realiza algunos gestos técnico-tácticos individuales, mostrando actitudes de superación.	Realiza algunos gestos técnico-tácticos individuales, mostrando siempre actitudes de superación.	Adapta muy bien los fundamentos técnicos y tácticos individuales para obtener ventaja, mostrando siempre actitudes de superación.
B2.2.3.	Describe y pone en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y de defensa en las actividades físico-deportivas de oposición y de colaboración-oposición seleccionadas ¹ .	No	1-4	0,05	0,10	0,15	0,25
				0,025	0,05	0,075	0,125
B2.2.4.	Discrimina los estímulos que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones en las situaciones de colaboración, oposición y colaboración-oposición, para obtener ventaja o cumplir el objetivo de la acción.	No	1-2	0,10		0,25	
				Lo hace bien muy esporádicamente		Lo hace bien siempre o casi siempre	
B4.1.2.	Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.	Si	1-4	0,05	0,10	0,15	0,35
				No muestra actitudes de colaboración, ayuda o respeto durante el juego.	Muestra actitudes de colaboración y ayuda, pero en ocasiones no respeta las normas, compañeros o adversarios.	Muestra siempre actitudes de colaboración y ayuda, pero en ocasiones no respeta las normas.	Muestra siempre actitudes de colaboración, ayuda y respeto durante el juego.
B4.1.1.	Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.	No	1-2	0,10		0,25	
				A veces no		Siempre	
B4.1.3.	Respeto a los demás dentro de la labor de equipo con independencia del nivel de destreza.	No	1-2	0,10		0,25	
				A veces no		Siempre	

¹ Este estándar se evaluará con dos instrumentos. En este instrumento solo se calificará la parte procedimental del mismo, la parte conceptual del mismo será calificada con una prueba escrita.

este paso, es seleccionar instrumentos lo más objetivos posibles, pero que sean útiles y operativos. En esta línea, parece coherente recomendar que cuan mayor importancia o peso de valor tenga el estándar, más objetivo debería ser el instrumento de evaluación, pero no obligatoriamente tiene o puede ser así.

Una prueba o instrumento de evaluación es altamente objetiva cuando con distintos examinadores y en un mismo grupo de examinados los resultados son similares. Cuanto menos variables externas influyan en la medición más objetiva será la prueba. Es evidente que hay instrumentos que son más objetivos que otros. Así, una prueba es más objetiva cuanto más fiable y válida es. Fiabilidad en un instrumento, significa que al ser replicado, el resultado obtenido es el mismo o muy parecido. Un instrumento de evaluación o prueba es válida, cuando evalúa realmente lo que se quiere evaluar. Por ejemplo, si se pretende evaluar el conocimiento de los músculos del cuerpo humano, mediante una prueba oral o escrita en donde se le pide al alumnado que enumere los grupos musculares más importantes y superficiales del cuerpo en los lugares que correspondan (instrumento A), será una prueba más válida, y por tanto más objetiva, que preguntarle solamente por un músculo determinado para que lo señale en su propio cuerpo o para que lo escriba (instrumento B). Ambos instrumentos son válidos, uno es más objetivo que otro, pero si tenemos que evaluar a 100 estudiantes sobre este conocimiento en cincuenta minutos y emitir una calificación de forma inmediata (sin tiempo para corregir), no habría duda la prueba que tendría que usar.

Otro ejemplo para aclarar el concepto de objetividad, se puede observar al calificar un hipotético estándar que trata de comprobar si el alumnado es capaz de expresarse de forma oral correctamente. A todos nos viene a la cabeza usar como instrumento la exposición oral en clase. Pero olvidamos que la contingencia “timidez” estaría presente en ese instrumento y puede que algún alumno o alumna se exprese oralmente muy bien, pero tenga “miedo escénico” (que no es parte de dicho estándar). Por tanto, parece que ese instrumento no es tan objetivo como pensábamos. Podríamos dar la opción de exponer delante de la clase y/o hacer una grabación de video y entregar el archivo de la grabación al profesor o profesora. Por un lado, el primer instrumento además de contribuir a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, también contribuiría a la adquisición de las competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Por otro lado, el segundo instrumento (grabación en vídeo), contribuiría además de a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística a la adquisición de la competencia digital. De ahí la gran importancia y responsabilidad de esta fase y del paso 2 (relación estándar – competencias), que debería hacerse de forma meditada y reflexionando sobre la

metodología a utilizar, dado que esta relación tendrá influencia directa en el informe competencial del alumnado (otra de las novedades más destacadas de la actual LOMCE).

PASO 7. Definir los indicadores de logro o criterios de calificación de los estándares de aprendizaje evaluables. Para calificar un estándar de aprendizaje evaluable, el docente debe decidir qué aprendizajes son necesarios para la valoración en cada uno de los indicadores de la escala elegida para dicho estándar. Este paso podría ser parte del paso 4, pero como ya se decía, los pasos son solo una forma de presentar las acciones y decisiones a tomar que podrían alternarse e incluso una vez decididas, cambiarlas antes de dar por cerrada la programación. No obstante, según la norma, la programación podría modificarse según criterio pedagógico, al inicio de la segunda o tercera evaluación. Estas modificaciones se aconsejan que se hagan solo en aquellos casos imprescindibles y en pasos o decisiones importantes, que no alteren las calificaciones ya registradas y entregadas en evaluaciones anteriores. Cuando las modificaciones en la programación son de tipo temporal o de aspectos no trascendentales, se aconseja que se hagan sin modificar la programación y reflejarlas en la memoria final de curso, otro documento institucional y muy útil, especialmente para la realización de la programación el próximo curso escolar.

Para entender mejor en qué consiste definir los criterios de calificación o indicaciones de logro de los estándares, a continuación se expone un ejemplo. Si un estándar concreto se ha decidido calificar con una escala del 1 al 4, se debe especificar qué significa el valor 1, 2, 3 o 4. Por tanto, los indicadores de logro o criterios a usar por los docentes para calificar al alumno o alumna podrían ser los siguientes:

- 4, Muy bien, altamente superado.
- 3, Bien, superado.
- 2, Regular, no superado.
- 1, Mal, no superado.

Para definir los indicadores de logro o criterios de calificación de los estándares se puede hacer de forma más objetiva realizando una rúbrica o ponderación del nivel de logro del estándar. Por ejemplo, el estándar “*Asocia los sistemas metabólicos de obtención de energía con los diferentes tipos de actividad física, la alimentación y la salud*”, los docentes deberían considerar cuál es el rendimiento o logro esperado en cada valor de la escala empleada; es decir, cuándo se considerará que el alumno o alumna ha alcanzado el valor máximo (4) y cuándo el mínimo (1), en función de un informe elaborado por el mismo en el que

debe asociar los sistemas metabólicos de obtención de energía con los diferentes tipos de actividad física, con la alimentación y con la salud. Por este motivo, si el rango elegido es del 1 al 4, los indicadores de logro o criterios seguidos por los docentes para calificar al alumnado podrían ser los siguientes (figura 4):

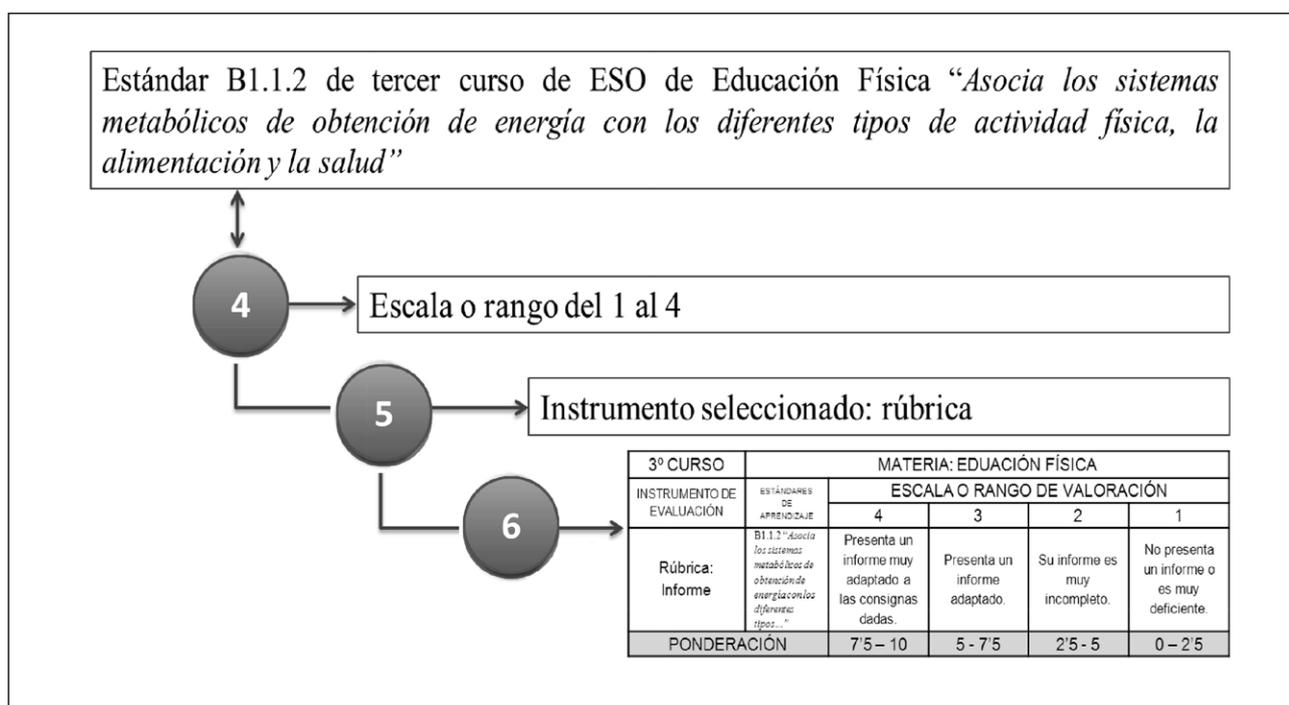
- 4, cuando presente un informe muy adaptado a las consignas dadas, asociando correctamente los sistemas metabólicos de obtención de energía con las actividades físicas planteadas, con la alimentación y con la salud.
- 3, cuando el discente presente un informe adaptado, asociando los sistemas metabólicos de obtención de energía con las actividades físicas planteadas, con la alimentación y con la salud, con algunos errores.
- 2, cuando su informe sea muy incompleto, asociando con numerosos errores los sistemas metabólicos de obtención de energía con las actividades físicas planteadas, con la alimentación y con la salud.
- 1, cuando no presente un informe o este sea muy deficiente, demostrando como no es capaz de asociar los sistemas metabólicos de obtención de energía con las actividades físicas planteadas, con la alimentación y con la salud.

Figura 4. Esquema de pasos 4, 5 y 6, con rúbrica de los indicadores de logro o criterios de calificación del estándar.

PASO 8. Calificación. Puesto que los estándares de aprendizaje evaluables son el referente para la evaluación final, el alumnado debe tenerlos adquiridos al terminar el curso. No obstante, para informar durante el curso del proceso de aprendizaje, según lo establecido en la normativa actual, se analizará el progreso y adquisición de los aprendizajes del alumnado en cada evaluación. Es importante recordar en este punto, que la calificación de la primera y segunda evaluación solo tendrá carácter informativo.

Para calificar al alumnado en las dos primeras evaluaciones, el docente solo tendrá en cuenta los estándares de aprendizaje evaluables que figuren en las unidades formativas de cada evaluación, incluidas en la programación docente de cada curso. Una vez seleccionados los estándares de la primera o la segunda evaluación, el problema reside en cómo decidir la calificación del alumno o alumna en estas, ya que el peso de los estándares ha sido planificado para la evaluación final, según se explica en el paso 3.

No hay una única forma de obtener la nota numérica en la primera o segunda evaluación. Entre las distintas posibilidades que permiten establecer una calificación adecuada y objetiva, se puede obtener la calificación de la materia sumando todas las calificaciones que ha obtenido el alumno o alumna en los estándares y haciendo una regla de tres sobre la calificación máxima que se podría obtener, tal



y como se muestra a modo de ejemplo en la siguiente tabla (tabla 16).

Para obtener la calificación de la segunda evaluación, el docente deberá tener en cuenta que algunos de los estándares de aprendizaje planificados para este segundo trimestre ya han sido evaluados en la evaluación anterior. Se puede obtener la calificación de la materia de distintas formas. Una posibilidad es sumar todas las calificaciones del alumnado en los estándares de esta evaluación y hacer una regla de tres sobre la calificación máxima que se obtendría en todos los estándares de la misma, igual que en la primera evaluación. De esta forma, no se atendería a las calificaciones de estándares que se repitan y ya hayan sido evaluados en la primera evaluación. Al tratarse de un informe estrictamente informativo, solo se daría la nota en función de los estándares de la segunda evaluación.

Para obtener la calificación de la evaluación final, deberá tenerse en cuenta el rendimiento del alumnado en todos los estándares de aprendizaje previstos para dicho curso y materia, atendiendo a las siguientes consideraciones y recomendaciones que pueden ayudar al docente a facilitar este proceso.

La primera recomendación es que si la calificación de un estándar de aprendizaje que ha sido evaluado en la primera o en la segunda

evaluación y no es objeto de evaluación durante la tercera, la nota final del estándar sea la registrada en la última evaluación que haya sido calificado. Por ejemplo, si un estándar se evaluara solamente en una evaluación (la segunda), la calificación que se otorgue al discente en dicho estándar se trasladaría directamente a la nota final de la materia. El problema reside cuando un estándar ha sido calificado en dos o más evaluaciones y el último registro de calificación es muy inferior al obtenido en la evaluación anterior. En tal caso, el criterio pedagógico del docente será determinante para asignarle al alumno o alumna la nota obtenida en la evaluación final o estudiar con detenimiento el caso, antes de tomar una decisión. Puede que el alumno o alumna haya tenido un mal día, se haya distraído durante la prueba o incluso haya realizado la prueba con una enfermedad.

Por otro lado, no es recomendable que se realice una media aritmética de la calificación obtenida en los estándares de aprendizaje que sean evaluados en varias evaluaciones y tengan carácter progresivo. La calificación del alumnado en estos estándares vendrá determinada por el nivel de logro al que llega el alumno o alumna al finalizar el curso, sin perjuicio de que, si se observa una contradicción evidente entre el rendimiento en el mismo estándar en varios instrumentos, el docente revise los registros obtenidos sobre dicho estándar. Por ejemplo, si el mismo estándar se

Tabla 16.
Ejemplo de calificación de la primera evaluación.

PRIMERA EVALUACIÓN								
PRIMER CURSO ----- ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	Valor máximo*	CALIFICACIÓN				ALUMNOS/AS		
		Indicadores de logro o rendimiento				Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
		4	3	2	1			
3.1.1.	4	4	3	2	1	4	3	4
3.1.2.	2	2	1,5	1	0,5	1	0,5	1
3.1.3.	4	4	3	2	1	3	2	2
3.1.4.	2	2	1,5	1	0,5	2	1	1
3.1.5.	4	4	3	2	1	4	2	4
3.2.1.	2	2	1,5	1	0,5	1	0,5	1
TOTALES	18					15	9	13

* El valor máximo de cuatro (4) corresponde a los estándares básicos o esenciales y el valor dos (2) al valor máximo de los no básicos.

Puntuación máxima de la primera evaluación: 18	Alumno 1:	Alumno 2:	Alumno 3:
Puntuación obtenida por el alumno en la primera evaluación:	15	9	13
Calificación del alumno de la primera evaluación:	8,33	5,00	7,22
Nota de la primera evaluación:	Notable 8	Suficiente 5	Notable 7

trabaja en las tres evaluaciones y se decide evaluar también en las tres evaluaciones, en teoría su nivel de logro debería progresar a lo largo del curso, por lo que no parece lógico que se obtenga una media aritmética de sus calificaciones. Solo en casos muy concretos que no desvirtúen la esencia y texto del estándar, si se decidiera dividirlo (trabajarlo y calificarlo por secciones o partes), parecería coherente realizar la media aritmética. Por ejemplo, cuando un estándar lleva asociados conocimientos que pueden ser divididos a la hora de ser enseñados y el docente decide calificarlos también de forma separada. En este caso, podría suceder que el docente decidiera trabajarlos en dos o en las tres evaluaciones y solo calificarlos en la última (primera opción). También podría decidir trabajarlos y calificarlos por partes en las tres evaluaciones y calcular su nota mediante media aritmética (segunda opción), o trabajarlos y calificarlos por partes en la primera y segunda evaluación, y en la tercera trabajarlos y calificarlos completos (esta última opción, parece más coherente que la segunda). En el caso de optar por esta tercera opción, los docentes, estudiantes y las familias deben tener claro que la nota obtenida en este estándar en la primera o segunda evaluación, se refiere exclusivamente a una parte de los aprendizajes incluidos en el estándar, dado que no se evaluará la consecución del mismo en su totalidad hasta la última evaluación, dado que así ha sido planificado. No obstante, entre las tres opciones, si es que se decidiera dividir el estándar para trabajarlos, se recomienda emplear la primera.

Por ejemplo, para evaluar el estándar de aprendizaje evaluable “*Prepara y realiza calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual*”, el docente o conjunto de docentes del departamento de Educación Física, deciden trabajar y calificar la primera parte del estándar en la primera evaluación (*Prepara calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual*). En la segunda evaluación, deciden trabajar y calificar solamente la puesta en práctica de calentamientos de forma autónoma y habitual, mientras que en la tercera, calificarán la parte que falta del estándar, es decir, la puesta en práctica de la fase final o vuelta a la calma de forma autónoma y habitual. En este caso, podría ser coherente establecer la media aritmética. Sin embargo, esta forma de calificar no es recomendable. Parece más adecuado y competencial trabajar la preparación y puesta en práctica de calentamientos y fases finales en cualquier evaluación y solo calificarlos en la tercera (aunque se hayan tomado registros, notas y comentarios sobre este estándar a lo largo del curso). Otra opción podría ser trabajar y calificar la preparación de calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual, en la primera evaluación, por ejemplo. En la segunda, trabajar y calificar la preparación y puesta en práctica de calentamientos. Y en la tercera, repetir lo trabajado en las evaluaciones anteriores, pero añadiendo la puesta en práctica de forma autónoma y habitual de las fases finales, es decir, el estándar al completo, realizando con ello una calificación más válida, objetiva y adecuada al estándar.

- 1ª Evaluación, “*Prepara calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual*”.
- 2ª Evaluación, “*Prepara y realiza calentamientos en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual*”.
- Evaluación final, “*Prepara y realiza calentamientos y fases finales en las sesiones de actividad física de forma autónoma y habitual*”.

Dado que el estándar de aprendizaje exige la adquisición de los conocimientos para preparar y realizar calentamientos y fases finales de forma autónoma y habitual, lógicamente, la calificación válida del estándar será la correspondiente a la evaluación final. En los casos en que un estándar sea calificado en alguna evaluación sin incluir todos los contenidos implícitos en el mismo, debe informarse al alumnado y a las familias al respecto para que sepan que solamente se está trabajando y evaluando determinados aprendizajes que permitan, al finalizar el curso, calificar el estándar en cuestión en su globalidad.

Por la misma razón, obtener la calificación de la materia mediante la media aritmética de las calificaciones en las evaluaciones anteriores no refleja una evaluación objetiva de los estándares de aprendizaje, por tanto, no es una buena praxis.

Para garantizar un proceso de evaluación objetivo, se recomienda que el docente tenga en cuenta estas cuestiones en la distribución de los estándares por evaluación (paso 5).

Un modelo de programación eficaz y operativo, teniendo en consideración los pasos, decisiones y acuerdos que se acaban de exponer para la evaluación, podría ser el que a continuación se presenta (tabla 17), añadiendo los apartados que faltan indicados en el epígrafe 4 de este artículo.

6. RECOMENDACIONES PARA ADECUAR LA PROGRAMACIÓN A ALUMNOS O ALUMNAS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.

Sin entrar en detalle sobre lo que se considera adaptación curricular significativa con la actual normativa LOMCE, dado que no todas las Comunidades Autónomas y autores coinciden plenamente, parece no haber duda que cuando se eliminan elementos curriculares (criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables) de la programación o del plan de trabajo individualizado de un alumno o alumna concreto, se puede empezar a considerar que estamos ante una “posible” adaptación curricular significativa. Para

ello, previamente, el alumno o alumna debe tener un informe psicopedagógico del equipo orientador del centro, en el que se indicará el tipo de alumno o alumna con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) que es (figura 5) y en tal caso, si se trata de un alumno o alumna con necesidades educativas especiales (ACNEE) si se recomienda o no que lleve adaptación curricular. En el único caso que se pueden realizar adaptaciones curriculares significativas es cuando el alumno o alumna ha sido diagnosticado ACNEE.

Para aquellos alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar dificultades específicas de

aprendizaje, TDAH, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar, solamente se tomarán como referentes para la calificación de la materia los estándares de aprendizaje evaluables del curso en el que estén matriculados. Para los ACNEE, si se considera oportuno y siendo conscientes que esto podría conllevar una adaptación curricular significativa, se podrían eliminar estándares de su curso y coger otros de cursos inferiores.

Para evitar hacer adaptaciones curriculares, el docente podrá realizar las adecuaciones que considere oportunas, por ejemplo, en los instrumentos de evaluación, atendiendo a las caracte-

Tabla 17.

Ejemplo de tabla para la programación docente, en la que se especifica la relación de contenidos, criterios y estándares (código), estándares básicos, peso, escala, instrumento, relación con las competencias, secuenciación y temporalización.

CURSO...							MATERIA: Educación Física				
BLOQUE DE CONTENIDOS (se podría presentar esta tabla por bloques, una tabla por bloque, o todos los bloques juntos. El código del estándar ya estaría asociado a los bloques de contenido).							UNIDADES FORMATIVAS ⁴				
CÓDIGO ¹	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	BÁSICO	PESO O VALOR	ESCALA	INSTR. ²	COMP. ³	1 ^a EVAL.	2 ^a EVAL.	3 ^a EVAL.		
							1	2	3	4	5

¹ Los códigos del estándar proporcionan la relación con los contenidos y criterios de evaluación, de tal manera que el primer número corresponde al bloque de contenidos y el segundo al criterio de evaluación. La relación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje por unidades formativas constituye un elemento fundamental de la programación docente.

² INSTR. Instrumento de evaluación con el que se evaluará el estándar.

³ COMP. Relación con las competencias del currículo, donde la Competencia Lingüística es CL; Competencia Matemática y Competencias en Ciencia y Tecnología es CMCT; Competencia Digital es CDIG; Aprender a Aprender es AA; Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor es SIEE; Competencias Sociales y Cívicas es CSC; Conciencia y Expresiones culturales es CEC.

⁴ El número de unidades formativas que se establezca por curso. En este ejemplo, se han establecido 5 unidades formativas.

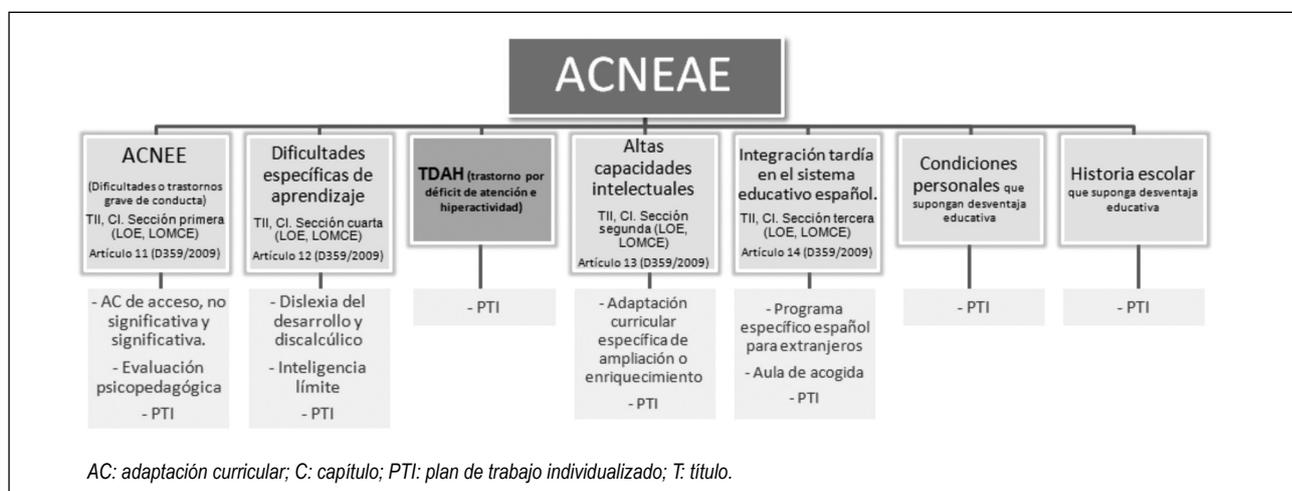


Figura 5. Tipos de alumnos o alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo y documento necesario para incluir en su programación según la LOMCE.

terísticas y necesidades del alumnado, sin que esta medida sea considerada adaptación curricular significativa. Por ejemplo, en un estándar que tratara de medir el conocimiento teórico de un contenido y el instrumento a utilizar fuera una prueba escrita, el docente podría leerle las preguntas, ampliarle el tiempo de realización de la prueba, facilitarle cierto material didáctico para la realización de la prueba, subrayarle algunas partes de las preguntas, etc.

Otra recomendación para evitar la realización de adaptaciones curriculares, es adecuar los indicadores de logro o criterios de calificación asociados a la escala escogida para el estándar (paso 7), en función de las necesidades del alumno o alumna. Por ejemplo, si en la programación se especifica que para la calificación de un estándar que pretende medir la resistencia aeróbica del alumnado, se decide utilizar el test de resistencia – tiempo corriendo, estableciendo que el máximo valor sea de 30 minutos sin parar para el grupo ordinario, en un ACNEE (por ejemplo, un Síndrome de Down que además es obeso), el máximo nivel de logro se podría establecer en 20 minutos, en lugar de 30; o permitirle realizar la prueba andando o corriendo.

7. RECOMENDACIONES PARA ALUMNOS O ALUMNAS QUE NO HAN PODIDO SER EVALUADOS Y SUSPENSOS.

Cuando un alumno o alumna no pueda ser evaluado con alguno de los instrumentos de evaluación previstos por motivos justificados, para calificar los estándares incluidos en estos, se puede proceder de la siguiente manera:

- En el caso de haber registros o pruebas anteriores, en el mismo curso escolar, se utilizará la calificación obtenida en las mismas para esos estándares.
- Cuando no se hubiesen evaluado alguno de los estándares de aprendizaje con anterioridad en el mismo curso escolar, se determinarán los instrumentos a aplicar y se facilitará que el alumno o alumna realice una prueba que permita evaluar este estándar, siempre que sea posible.
- En el caso de que no sea factible valorar el grado de adquisición de un estándar de aprendizaje por ningún medio, la calificación del mismo será cero.

Para evaluar alumnos o alumnas que no han superado la materia en la evaluación ordinaria (junio), cada Comunidad Autónoma establece unas medidas, normas o instrucciones, que a su vez, el centro educativo puede concretar a través de sus criterios de promoción y normas internas. Lo que no es coherente, es repetir la evaluación de los estándares con calificación negativa durante el curso, antes de la evaluación

final, si no forma parte de una unidad formativa, máxime si consideramos el elevado número de registros que hay que realizar y estándares a evaluar. El alumnado debe ser consciente de este hecho y saber que si un estándar cuya evaluación ha sido planificada en un momento del curso concreto, esa calificación será la válida para el cálculo de la nota final.

¿Cómo evaluar a los alumnos o alumnas suspensos? Los alumnos que en la evaluación ordinaria no han alcanzado un valor de 5 en la materia, se consideran alumnos suspensos y tendrán derecho a una evaluación extraordinaria (algunas Comunidades Autónomas la realizan en julio, otras en septiembre, pero como anteriormente se decía, no parece coherente ni una buena praxis, realizar más de una evaluación extraordinaria). No existe una única forma de planificar y llevar a cabo la evaluación extraordinaria. Tampoco parece justo ni objetivo que un alumno o alumna que no ha superado la materia durante el curso, en una única prueba puntual, pueda conseguir la máxima nota de la materia, al igual que un alumno o alumna que la obtuvo en la evaluación ordinaria esforzándose durante todo el curso. En la actualidad (con la normativa LOE y anteriores), es habitual realizar la evaluación extraordinaria o recuperación mediante una prueba puntual de una hora y media o dos horas, y en el mejor de los casos, también entregando algunos trabajos o actividades, lejos de lo que se considera una evaluación competencial. Intentando acercarnos al modelo ideal de evaluación por competencias y siendo conscientes de las limitaciones que una evaluación extraordinaria tiene tanto de espacio y tiempo, como de recursos materiales y en ocasiones también personales, como alternativa a los medios e instrumentos utilizados en la evaluación ordinaria, se propone la utilización del portafolio como una herramienta imprescindible para este proceso, además de la prueba escrita. No obstante, en primer lugar, la administración o el propio centro, debería determinar si para esta evaluación el alumnado debe evaluarse de todos los estándares del curso o solo sería necesario evaluarse de aquellos no superados o de los considerados como básicos o esenciales, pudiendo alterar la ponderación o porcentaje de valor asignado para la evaluación ordinaria. Lo que no parece operativo para el docente, es realizar una prueba individualizada para cada estudiante suspenso de cada curso o nivel. Una recomendación para hacer frente a este problema, podría ser que el valor de los estándares básicos fuera al menos del 50% de la nota final (paso 1), pudiendo ser modificado en la prueba extraordinaria, y que a la hora de seleccionar los estándares básicos (paso 2), al menos hubiera uno por criterio de evaluación. El profesorado en este caso, tendría que diseñar una prueba de recuperación por nivel, posiblemente con varios instrumentos de evaluación, especificando la nota máxima de cada uno de ellos y estándares asociados, con lo que el estudiante podría prepararse los contenidos, aprendizajes, trabajos o actividades para recuperar con la nota que deseara, sabiendo de antemano las pruebas que tendría que

hacer para obtener un valor 5 (suficiente), 6 (bien), 7-8 (notable) o 9-10 (sobresaliente), pudiendo ser necesario utilizar horario adicional al de las dos horas de recuperación estipuladas por el centro, para comprobar el nivel de logro de ciertos estándares de aprendizaje que no pudieran ser evaluados durante ese reducido tiempo de recuperación establecido por cuestiones organizativas del centro.

Por ejemplo, la recuperación consistiría en realizar una prueba por nivel a realizar durante el horario estipulado de recuperación (dos horas en horario matinal), que permitiera alcanzar cinco, seis, siete u ocho puntos como máximo del total de la materia. Esta prueba se acompañaría con la entrega de un trabajo en formato digital o portfolio electrónico para calificar otros estándares y poder conseguir más puntos de la nota asociados a ciertos estándares procedimentales. Y finalmente, se organizaría una tarea competencial a calificar mediante escala de observación con varias pruebas motrices en horario adicional a esas dos horas (horario vespertino por ejemplo), para demostrar el nivel de logro de otros estándares asociados a procedimientos y destrezas que requieren la participación o trabajo en grupo, entre otros. Esta prueba podría organizarse para que simultáneamente pudieran intervenir alumnos y alumnas de diferentes niveles educativos, en la que dichos estudiantes podrían adquirir diferentes roles durante la situación o situaciones planteadas.

El alumnado suspenso podría alcanzar el porcentaje de nota asociado a los estándares básicos o decidir subir nota con trabajos o pruebas adicionales que el docente explicaría previamente, a través de informes, reuniones o entrevistas en la entrega del boletín de notas de la evaluación ordinaria. En cualquier caso, para que la evaluación extraordinaria sea más competencial, justa y objetiva, no parece coherente realizar una única prueba de hora y media o dos horas. De ahí que para la consecución del valor máximo de la materia, es imprescindible complementar esta prueba con trabajos, portafolio y realización de ciertas tareas o actividades en horario adicional, complementando con ello la prueba puntual.

8. INFORME COMPETENCIAL

La evaluación en las etapas de ESO y Bachillerato tiene carácter continuo y global y debe permitir evaluar tanto el progreso del alumnado en el conjunto de las materias del currículo (incluida la Educación Física), como en el grado de adquisición de las competencias.

Conforme a lo dispuesto en el artículo 5.7 de la 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, todas las materias deben contribuir al desarrollo competencial. Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas. De ahí la necesidad de establecer una relación de estándares con competencias como un apartado más o decisión a tomar para la elaboración de las programaciones docentes.

Así mismo, el conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes materias que se relacionan con una misma competencia dará lugar al perfil de esa competencia, y el conjunto de perfiles de las siete competencias, al perfil competencial de cada curso y de la etapa, como uno de los nuevos apartados que deben estar presentes en el proyecto curricular de la PGA. Para determinar el rendimiento del alumnado en cada uno de los estándares de aprendizaje, se deben decidir los indicadores de logro de estos, entendiendo que habrá diferentes niveles o grados de adquisición por parte del alumnado.

Dado que los estándares de aprendizaje evaluables se ponen en relación con las competencias, este perfil permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa materia. Esta relación de estándares – competencias debe realizarse atendiendo a la metodología que se planifique para trabajar y evaluar los estándares, de forma consensuada entre todos los miembros del mismo departamento didáctico. De manera que esta relación será común a todos los docentes que puedan impartir docencia en un mismo nivel, siendo así todos conscientes que dicha relación contribuirá a la adquisición de las competencias asociadas mientras se trabajan, califican y evalúan los estándares. En la propuesta que aquí se presenta para determinar el perfil competencial del alumnado y su posterior evaluación, la relación que se haya establecido de estándar – competencias será de igual valor tanto si el estándar se ha relacionado con una, dos, tres o cuatro competencias. Esto es, si un estándar, por ejemplo, se relaciona con tres competencias y el estándar ha sido conseguido por el alumno o alumna, el valor positivo de superación de ese estándar, se destinará también al valor positivo de consecución de las tres competencias que estaban relacionadas con dicho estándar.

Por ejemplo, se decide relacionar el estándar “*Analiza la implicación de las capacidades físicas y coordinativas en las diferentes actividades físico-deportivas y artístico-expresivas trabajadas en el curso*” con la Competencia ma-

temática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencias sociales y cívicas y Aprender a aprender. Si el alumno o alumna consigue una calificación positiva en ese estándar (valor conseguido), este valor (1) se trasladaría también a cada una de las competencias relacionadas, con el mismo valor (1). Puede hacer más tediosa la evaluación competencial y no parece coherente, decidir que el porcentaje de relación – consecución de una competencia sea diferente de otra, cuando el estándar se relaciona con dos o más competencias, o cuando el estándar es de materias diferentes. O se relaciona o no se relaciona.

Para facilitar este proceso de evaluación y emisión de informe competencial, en esta propuesta, se mostraría el porcentaje de valor conseguido de cada competencia, obtenido según regla de tres y en base al número de estándares conseguidos – no conseguidos de la competencia. Suponiendo que la Competencia aprender a aprender para un curso concreto está compuesta por 200 estándares de entre todas las materias que el alumno o alumna está cursando, si consigue 100, diríamos que el estudiante posee un 50% de consecución de esa competencia (figura 6).

El boletín de notas del alumnado tendría que estar compuesto por dos informes. Por un lado, la calificación de cada una de las materias que el alumno o alumna está matriculado, con valor numérico del 1 al 10, obtenido según la calificación o nivel de logro adquirido de los estándares de aprendizaje evaluables de cada materia; y por otro lado, el informe competencial, para el cual no hay consenso a nivel nacional y parece ser que cada Comunidad Autónoma diseñara el suyo propio. Solo se indica que las competencias deben ser evaluadas, que se debe emitir un informe competencial, que para ello se debe tener en cuenta los criterios de evaluación y estándares y que este será tenido en cuenta para la titulación y promoción del

alumnado. Con esto, el informe competencial se podría presentar, junto con el boletín de notas, en valor numérico o en porcentaje, según la consecución de cada competencia, extraído de la superación de los estándares y la relación establecida entre todas las materias que el alumno o alumna está cursando (tabla 18).

Con esta propuesta, el valor positivo o consecución del estándar será cuando el estudiante consigue en la calificación del estándar el valor medio o mayor de la escala asociada al mismo. Si la escala elegida fuera 1-4, los valores conseguidos serían el 3 y el 4. Si se trata de una escala 1-5, los valores conseguidos serían el 3, 4 y 5. Y si la escala fuera dicotómica con dos valores posibles (1-2), el valor 2 sería el del estándar conseguido.

9. CONCLUSIÓN

Analizando los diferentes marcos legislativos sobre currículum en educación, desde la LOGSE al currículum LOMCE de la actual Ley de Educación, se ha pasado de un diseño demasiado abierto, con un considerable margen de concreción posterior, a un diseño curricular más cerrado, prescriptivo y homogéneo, sobre todo en los elementos curriculares referidos a la evaluación, con la idea de hacer más transparente y homogéneo el proceso de evaluación, permitiendo al docente modificar, concretar y elegir la metodología didáctica a implementar en sus clases, selección de procedimientos e instrumentos de evaluación y complementar los contenidos, pero en ningún caso, añadir o modificar los criterios de evaluación o los estándares de aprendizaje evaluables. Es conveniente recordar que estos últimos son el referente principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, son determinantes para el diseño y el desarrollo curricular, en la medida en que definen los resultados de aprendizaje y concretan lo que el alumno debe saber, comprender y

Figura 6.
Fórmula para obtener
el porcentaje de
consecución de cada
competencia.

$$\frac{NEC \times 100}{NET}$$

NET

NEC: número de estándares conseguidos.

NET: número de estándares total que posee la competencia provenientes de todas las materias que el alumno está matriculado.

$$\frac{100 \times 100}{200} = 50 \%$$

200

= 50 %

saber hacer en cada asignatura, actuando por tanto como objetivos didácticos. El concepto de currículum ha ido incorporando nuevos elementos en su definición a lo largo de las diferentes leyes educativas. De los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la LOGSE, la LOE introdujo como novedad las competencias básicas y la LOMCE ha añadido los estándares de aprendizaje evaluables, con el claro objetivo de homogeneizar la calificación, tomar acuerdos coordinados y mejorar el rendimiento de nuestros escolares, favoreciendo y potenciando metodologías activas e interactivas en el aula, procurando contribuir a la mejora de la educación, sin entrar en debate sobre si la carga lectiva que se otorga a ciertas materias, incluida la Educación Física, es o no adecuada. Cabe destacar la publicación de la Orden ECD/65/2015 de carácter básico y de aplicación en todo el territorio nacional. En ella se describen y relacionan las competencias clave con el resto de elementos curriculares, se explica cómo definir los perfiles competenciales de las áreas o materias tanto para Prima-

ria como para Secundaria y se aportan ciertas orientaciones metodológicas para facilitar el trabajo por competencias en el aula, el verdadero cambio de la nueva Ley de Educación, como ya se decía a lo largo de este artículo. Con la LOE, las competencias (denominadas básicas) solo aparecían en Primaria y en ESO, ahora también están en Bachillerato. En el anexo I del Real Decreto 1631/2006 se explicaban y se indicaba de forma muy ambigua y genérica, cómo podían contribuir las áreas y materias a su adquisición, pero no se daban orientaciones metodológicas para trabajarlas en el aula y evaluarlas.

Ahora, con la LOMCE, aparece un nuevo concepto denominado Perfil Competencial, que debe estar presente en las programaciones docentes, se elabora mediante la relación de los estándares de aprendizaje de las materias con las competencias, con lo que se da un paso más hacia la evaluación por competencias. Al calificar estándares, se califican simultáneamente las competencias, en base

Tabla 18.
Ejemplo de boletín de notas con la calificación de las materias e informe competencial.

Nombre del alumno:			Curso: 3º ESO			
TIPO DE MATERIA	MATERIAS	1ª Evaluación	2ª Evaluación	Evaluación Final	Evaluación Extraordinaria	
Asignaturas Troncales	Lengua Castellana y Literatura					
	Matemáticas					
	Biología y Geología					
	Física y Química					
	Geografía e Historia					
	Primera lengua extranjera: Inglés					
Asignaturas Específicas	Educación Física					
	Valores éticos/Religión					
	Educación Plástica, Visual y Audiovisual					
	Música					
	Tecnología					
Asignaturas de libre configuración autonómica	...					
	...					
	...					
	...					
CL (%)	CMCT (%)	CDIG (%)	AA (%)	SIEE (%)	CSC (%)	CEC (%)
CL: Competencia Lingüística CMCT: Competencia Matemática y Competencias en Ciencia y Tecnología CDIG: Competencia Digital			AA: Aprender a Aprender SIEE: Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor CSC: Competencias Sociales y Cívicas CEC: Conciencia y Expresiones culturales			

al instrumento seleccionado para calificar el estándar y la metodología empleada para ello.

Actualmente la LOMCE en Educación Secundaria está en pleno desarrollo normativo y concreción curricular a nivel autonómico. La mayoría de las Comunidades Autónomas han publicado sus proyectos, borradores de decreto, órdenes o decretos, concretando el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y Bachillerato. Es una incógnita si la normativa que regula y concreta la LOMCE y el citado real decreto se desarrollará total o parcialmente debido al proceso electoral y político por el que el país está pasando. Sin embargo, es incuestionable que ciertos aspectos de la LOE modificados por la LOMCE, se vean alterados por estas decisiones políticas, cuando se han tratado a nivel europeo y han sido el resultado de numerosas investigaciones científico-didácticas, como son la incorporación de las competencias al aula, el uso de metodologías activas y la objetividad y homogeneidad en el proceso de evaluación, entre otras. Con esto, es importante aclarar que a pesar de existir la posibilidad de otro nuevo cambio normativo, la mayoría de los elementos y aspectos que la LOMCE incorpora en su desarrollo curricular, mejoran la calidad de la educación y por tanto, deberían estar presentes en las programaciones docentes, sean estándares de aprendizaje evaluables, descriptores, indicadores o subcriterios, se llamen criterios de calificación o indicadores de logro, sea mayor o menor el número de estándares a calificar por materia. Al igual que el necesario cambio metodológico, promovido por la LOMCE y cuya filosofía es trabajar y evaluar por competencias, así como potenciar el talento y la motivación del alumnado como principal reto pedagógico del actual docente.

En numerosas ocasiones las programaciones docentes son proyectos que no reflejan lo que realmente se tiene pensado hacer. Acaso un proyecto educativo es menos profesional e importante que un proyecto arquitectónico o plan de intervención quirúrgica. La Educación en general y la Educación Física en particular necesitan un cambio y este quizás sea el momento de reflexionar sobre lo que los docentes planificamos y luego llevamos a la práctica para someternos a una mirada crítica y proactiva y así poder modificar lo que no resulta y reforzar lo que sí, para ir perfeccionando la tarea de diseño y práctica docente, en definitiva, la calidad en la Educación. Nuestros alumnos se merecen al mejor docente que llevamos dentro.

Como conclusión final, a continuación se exponen de forma resumida las recomendaciones referidas a la elaboración de las programaciones didácticas y hacer menos tedioso el actual proceso de evaluación-calificación basado en estándares de aprendizaje evaluables:

- Codificar los estándares para facilitar la secuenciación y temporalización del resto de elementos del currículo asociados (criterios de evaluación y contenidos).
- Al relacionar estándares con competencias para el posterior informe competencial, es conveniente ser prudentes y no relacionar un estándar con numerosas competencias.
- Utilizar un mismo instrumento de evaluación para evaluar varios estándares de aprendizaje.
- Evitar la calificación reiterada del mismo estándar de aprendizaje.
- Seleccionar los instrumentos más adecuados a cada estándar de aprendizaje, acordes a la metodología y relación de las competencias que se haya realizado.
- Seleccionar instrumentos que permitan medir el nivel de logro o adquisición de los estándares de aprendizaje in situ, mientras el alumno realiza alguna actividad o tarea de clase, pudiendo ser evaluados diferentes estándares en la misma sesión y a distintos estudiantes.
- Evaluar solo los aprendizajes incluidos en cada estándar de aprendizaje. No evaluar conductas, comportamientos u otros contenidos como faltas de ortografía, salvo que estén expresamente recogidas en algún estándar de aprendizaje evaluable.
- No ponderar las evaluaciones, las unidades formativas, temas o los instrumentos de evaluación para la obtención de la calificación final de la materia.
- La nota de la primera y segunda evaluación solo tendrán carácter informativo.
- No se recomienda la realización de la media aritmética de un estándar cuando sea calificado en varias evaluaciones.
- El porcentaje de valor de la nota final de los estándares básicos debería ser al menos el 50% de la nota final de la materia.
- El número de estándares básicos asociados a aprendizajes fundamentales debe ser inferior al de estándares no esenciales. Un valor aproximado podría ser entre el 20 y el 40% del total de estándares de aprendizaje evaluables.
- Cuando un estándar no haya podido ser evaluado de ninguna forma, tras haberlo intentado, la calificación del mismo será cero.

- El informe competencial podría obtenerse en porcentaje de acuerdo al número total de estándares que contribuyen a la adquisición de cada competencia, provengan de la materia que provengan, siendo el valor positivo del mismo (valor 1) la mitad o más del valor total conseguido, al ser calificado por el docente de la materia proveniente.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúñez, S., Del Carmen, L.M., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E.M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf].
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf].
- Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato [https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf].
- Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO [https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf].
- Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas [https://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf].
- Boletín Oficial del Estado. 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 [http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf].
- Boletín Oficial de la Región de Murcia. Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia [http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=718839].
- Boletín Oficial de la Región de Murcia. Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia [http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=735576].
- Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia. Servicio de Ordenación Académica. *Manual de Evaluación para Primaria* [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5268&IDTIPO=100&RASTRO=c1655\$m3993].
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Ureña-Villanueva, F., Ureña-Ortín, N., Alarcón-López, F., Ruiz-Lara, E., Saavedra, M.T. y Martínez-Salazar, J. (2010). *La Educación Física en secundaria basada en competencias*. Barcelona: Inde.
- Ureña-Villanueva, F. y Ureña-Herrero, F. (2012). *La Programación docente: documento institucional educativo de mayor rango pedagógico*. *Habilidad Motriz*, 39; 35-48.
- Zabalza, M.A. (1986). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

DESPLAZAMIENTO ACTIVO AL COLEGIO: ¿QUÉ DISTANCIA ESTÁN DISPUESTOS A ANDAR NUESTROS JÓVENES?

ACTIVE COMMUTING TO SCHOOL: HOW FAR ARE WILLING TO WALK OUR YOUTH?

CARLOS RODRÍGUEZ-LÓPEZ^a

Colegiado N° 54136

EMILIO VILLA-GONZÁLEZ^{b,a}

MANUEL HERRADOR-COLMENERO^a

Colegiado N° 53560

FRANCISCO B. ORTEGA^a

Colegiado N° 10336

PALMA CHILLÓN^a

Colegiado N° 8518

^a PROFITH "Promoting Fitness and Health through physical activity" research group, Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Granada. Granada, España.

^b Departamento de Cultura Física, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba, Chimborazo, Ecuador.

RESUMEN

La finalidad del estudio fue examinar las diferencias en los hábitos de desplazamiento al colegio en función de la etapa educativa e identificar qué distancia tienen más probabilidades de realizar andando los jóvenes y si ésta se diferencia por etapa educativa. 6004 estudiantes (7-18 años) completaron un cuestionario indicando su modo de desplazamiento al centro educativo y su dirección postal. La distancia entre sus casas y los respectivos colegios se calculó con Google Maps™. El modo de desplazamiento al colegio en relación con la etapa educativa se estudió mediante chi-cuadrado. Las asociaciones entre andar al centro educativo y la distancia se analizaron utilizando curvas ROC. El 62% de los escolares se desplazaron de forma activa, mostrándose mayores resultados en Educación Primaria. La distancia al centro educativo que los estudiantes españoles están dispuestos a realizar andando fue 1250m para todos los participantes y 875m y 1350m para Primaria y Secundaria, respectivamente.

Palabras Clave: desplazamiento activo, distancia, niños, adolescentes, caminar al colegio.

ABSTRACT

The aim of the study was to examine the differences in commuting to school by educational stage (age) and to identify what distance are willing to walk to school young people and whether such distance differ by educational stage. A total of 6004 students (7-18 years old) completed a questionnaire about the mode of commuting to school and their family address. The distance between their homes and the respective schools was calculated with Google Maps™. Chi-square test was used to study the mode of commuting to school regarding educational stage. Associations between walking to school and distance were analyzed using ROC curves. Nearly 62% of scholars commuted to school actively, reporting higher results in Primary students. The threshold distance for walking to school was 1250m for all participants and 875m and 1350m for Primary and Secondary participants respectively.

Keywords: active commuting, distance, children, adolescence, walking to school.

1. INTRODUCCIÓN

Se sabe ya que la inactividad física es el cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en todo el mundo. Dicha inactividad se extiende en muchos países y ello influye considerablemente en la salud general de la población mundial, asociándose a factores de riesgo como la hipertensión o sobrepeso (OMS, 2009).

Las recomendaciones actuales de actividad física nos indican que los niños acumulen 60 minutos o más de actividad física moderada-vigorosa durante 5 días o más a la semana. Un aspecto de primordial importancia es que las personas que practican actividad física a estas edades tienen mayor probabilidad de estar más sanas en la edad adulta (Carbonell et al., 2010). Promocionar entonces actividades rutinarias tales como el desplazamiento activo al colegio (principalmente andando o en bicicleta) podría derivar en importantes implicaciones para la salud en jóvenes, siendo éste hábito una oportunidad para incrementar los niveles de actividad física diaria (Cooper et al., 2006; Chillón et al., 2010; Larouche et al., 2014). Varios estudios han descrito el modo de desplazamiento de adolescentes españoles (Chillón et al., 2009; Martínez-Gómez et al., 2011).

Los factores que determinan el desplazamiento activo al centro educativo de los jóvenes pueden ser referidos a las características del medio, así como a factores sociales (Hume et al., 2009), o relativos al apoyo social, como por ejemplo las percepciones de los padres e hijos sobre el ambiente percibido en el vecindario (Panter et al., 2010). Junto a estos factores, se determina que la distancia que hay entre casa y el centro educativo es el factor más determinante para realizar ese desplazamiento al colegio de manera activa (Chillón et al., 2014; Davison et al., 2008; McDonald, 2007; Timperio et al., 2006), donde las distancias más cortas se asocian con altos porcentajes de desplazamiento activo (Mandic et al., 2015; Pont et al., 2009). Sin embargo, los estudios focalizados en la distancia que potencialmente podrían andar los jóvenes son escasos y podrían diferir con la edad.

Por todo ello, los objetivos del presente estudio fueron examinar las diferencias en el desplazamiento al centro educativo en función de la edad (etapa educativa) e identificar qué distancias de casa al centro educativo tienen más probabilidades de realizar andando los jóvenes.

2. MÉTODO

Es un estudio de carácter transversal que se llevó a cabo en noviembre de 2012, con un total de 6004 estudiantes (2994 niñas y 3009 niños) de entre 7 y 18 años, de cen-

tros educativos de Educación Primaria (niños) y Educación Secundaria Obligatoria (adolescentes) de las provincias de Granada, Almería y Murcia. El criterio de inclusión fue haber cumplimentado correctamente los datos sobre el modo de desplazamiento al colegio o instituto y su domicilio familiar.

2.1. Modo de desplazamiento al/desde el centro educativo

Los escolares rellenaron un cuestionario en el que proporcionaban datos sociodemográficos (sexo, edad, dirección postal, localidad y ciudad) y contestaron a dos preguntas: a) el modo habitual de desplazamiento al colegio, b) el modo habitual de desplazamiento desde el colegio. Cada pregunta proporcionaba las siguientes respuestas: andando, bici, coche, moto, bus. Se obtuvieron variables dicotómicas atendiendo a la pregunta sobre el modo habitual de desplazamiento. Andando se categorizó como “activos a pie”, y el uso de coche, moto y bus se categorizó como “pasivos”. Aquellos que indicaron que fueron andando en al menos uno de los desplazamientos (al colegio o desde el colegio), se categorizaron como activos a pie; y aquellos que indicaron que fueron pasivos para ambos trayectos se categorizaron como pasivos. Con esta variable dicotómica (activos a pie y pasivos) se estudió la distancia a realizar andando, obviando aquellos estudiantes que se desplazaron en bicicleta, dado que menos del 0,3% del total de los participantes así lo realizaban.

2.2. Distancia de casa al centro educativo

La distancia existente entre el domicilio familiar y el centro educativo de cada participante se calculó de manera objetiva en metros seleccionando para cada uno el camino más corto a pie mediante el software de internet Google Maps™, debido a que éste se dispone gratuitamente para todo el mundo y su uso es sencillo e intuitivo a la hora de calcular distancias y tiempos (Mendoza et al., 2010). La ubicación exacta de los centros educativos se contrastó con la página web www.todoeduca.com y confirmada mediante el software de internet Street View de Google Maps.

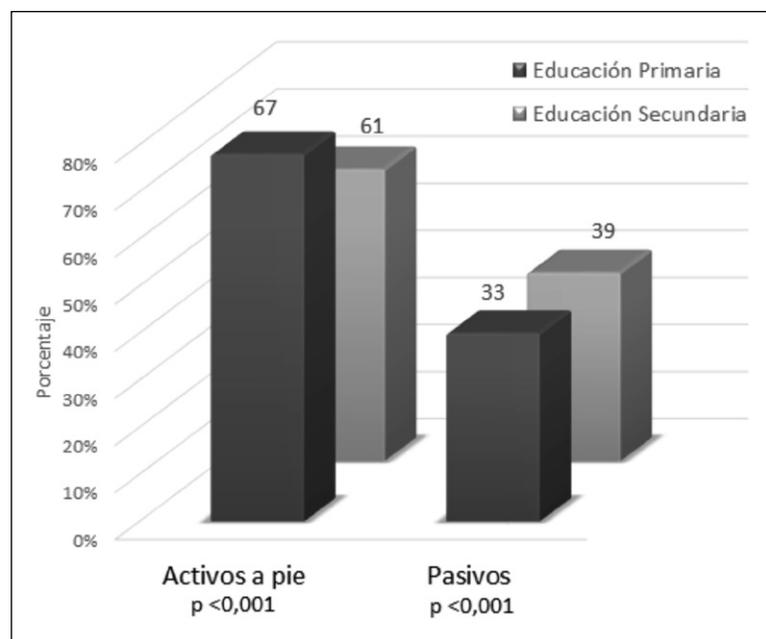
El análisis estadístico se llevó a cabo para estudiar las diferencias en el modo de desplazamiento al centro educativo entre los niños de Primaria y los adolescentes de Secundaria utilizando el test chi-cuadrado. La distancia desde casa al centro educativo para los que andaban se analizó usando Curvas ROC para la muestra completa y para cada etapa educativa. Esta curva diferencia el comportamiento entre los estados “activos a pie” y “pasivo” en función de la distancia de casa al centro educativo, y cuanto mayor es el área bajo la curva (valores de 0 a 1), más discriminatorio es el test. Usando datos de sensibilidad y especificidad

proporcionados por las curvas ROC, se calculó el índice de Youden, para obtener la distancia exacta que mejor discrimina mejor a los participantes “activos a pie” de los “pasivos”. Todos los análisis se llevaron a cabo con el programa estadístico SPSS v. 21.0 estableciendo un nivel de significación de $p < 0,05$.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La figura 1 muestra cómo los niños estudiantes de Educación Primaria fueron más activos andando al colegio (67%) en comparación con sus homólogos adolescentes de Educación Secundaria (61%) ($p < 0,001$). Por el contrario, los niños de Educación Primaria fueron menos pasivos en su desplazamiento al colegio (33%) que los alumnos de Educación Secundaria (39%) ($p < 0,001$). Estos datos son similares a otras investigaciones a nivel nacional: entre un 57% y 62% de niños de Educación Primaria de Granada se desplazaron andando al colegio (Rodríguez-Lopez, et al., 2013; Villa-Gonzalez, et al., 2012) y en torno al 62% de los adolescentes de Educación Secundaria se desplazaron de manera activa (Chillon, et al., 2009; Martínez-Gomez, et al., 2011). Estos resultados que muestran las tasas de desplazamiento activo son ligeramente inferiores si los comparamos con los obtenidos en algunos estudios europeos de Bélgica y Dinamarca (Bringolf-Isler et al., 2008; Cooper, et al., 2006), por lo que podría ser una razón para continuar trabajando en la promoción del desplazamiento activo al centro educativo.

Figura 1.
Porcentaje del modo de desplazamiento para los activos a pie y los pasivos entre niños de Educación Primaria y adolescentes de Educación Secundaria.



A pesar de que la distancia de casa al colegio o instituto se ha identificado como un predictor clave para un desplazamiento activo al mismo (Chillon, et al., 2014; Davison, et al., 2008; McDonald, 2007; Timperio, et al., 2006), existe poca información disponible sobre la distancia “apta” para realizar andando este desplazamiento. Los análisis de las curvas ROC indicaron un error estándar (área bajo la curva) de 0,894 para la muestra total, de 0,847 para los estudiantes de Primaria y de 0,904 para los estudiantes de Educación Secundaria ($p < 0,001$ para todos). Los puntos de corte del índice de Youden en las curvas ROC nos indican que las correspondientes distancias que mejor discriminan los activos a pie de pasivos fueron 1250m para la muestra total, y que cambiaba a medida que crecían en edad, siendo de 875m para los estudiantes de Educación Primaria (de 8 a 12 años) y 1350m para los estudiantes de Educación Secundaria (de 13 a 18 años).

Las futuras intervenciones para aumentar los modos de desplazamiento activo al centro educativo deberían de tener en cuenta estas distancias que los jóvenes están dispuestos a realizar andando. En consecuencia, a la hora de planificar estas intervenciones encaminadas a incrementar las tasas de desplazamiento activo al centro educativo, se debería de tener en cuenta el cambio que se produce con la edad sobre la distancia que se está dispuesto a andar, y fomentar así que el desplazamiento activo al colegio o instituto es una oportunidad para incrementar la actividad física diaria de los jóvenes (Cooper et al., 2008). Esta identificación de las distancias de casa al colegio es importante para ayudar a planificar y diseñar en el desarrollo de medidas urbanísticas y barriadas que faciliten y apoyen un desplazamiento activo al centro educativo (por ejemplo, para localizar los centros educativos dentro de distancias caminables de zonas residenciales) y que se deberían de tener en cuenta en las decisiones políticas en torno al desplazamiento al centro escolar (por ejemplo, establecer los puntos de corte para las provisiones de autobús escolar). Añadido a lo anterior, el desplazamiento diario de forma activa en estos jóvenes podría aumentar considerablemente los niveles de actividad física, contribuyendo a alcanzar los 60 minutos de actividad física diaria recomendada por la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2009).

4. CONCLUSIÓN

El desplazamiento activo al centro educativo en los estudiantes del sureste de España presenta similares resultados a otras investigaciones a nivel nacional (en torno al 67% se desplazó de manera activa al centro educativo), siendo mayor en niños que en adolescentes. La distancia que los jóvenes están dispuestos a caminar desde su casa hasta su colegio o instituto fue de 1250m. Esta distancia cambia a medida que crecían en edad, siendo de 875m en estudiantes de Educación Primaria (de 8 a 12 años) a 1350m en los estudiantes de Educación Secundaria (de 13 a 20 años). Las futuras intervenciones para aumentar los modos de desplazamiento activo al centro educativo debe-

rían de tener en cuenta estas distancias que los jóvenes están dispuestos a realizar andando.

5. AGRADECIMIENTOS

Agradecer a todos aquellos colegios, institutos, profesorado, estudiantes y sus familias por la participación en este estudio sin los cuales la ejecución y desarrollo de este proyecto no hubiera sido posible. Agradecer también a todos los compañeros del grupo de investigación que han trabajado en el desarrollo e implementación de los datos, por su esfuerzo, entusiasmo y apoyo.

6. REFERENCIAS

- Bringolf-Isler, B., Grize, L., Mader, U., Ruch, N., Sennhauser, F. H., Braun-Fahrlander, C., et al. (2008). Personal and environmental factors associated with active commuting to school in Switzerland. *Preventive Medicine*, 46(1), 67-73.
- Carbonell, A., Aparicio, V. A., Ruiz, J., Ortega, F. B. & Delgado Fernández, M. (2010). Guía de recomendaciones para la promoción de actividad física. Sevilla: Consejería de Salud. <http://hdl.handle.net/10668/1221>
- Cooper, A. R., Wedderkopp, N., Wang, H., Andersen, L. B., Froberg, K., & Page, A. S. (2006). Active travel to school and cardiovascular fitness in Danish children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(10), 1724-1731.
- Chillón, P., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Perez, I. J., Martin-Matillas, M., Valtueña, J., et al. (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *European Journal of Public Health*, 19(5), 470-476.
- Chillón, P., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Veidebaum, T., Oja, L., Maestu, J., et al. (2010). Active commuting to school in children and adolescents: An opportunity to increase physical activity and fitness. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(8), 873-879.
- Chillón, P., Panter, J., Corder, K., Jones, A. P., & Van Sluijs, E. M. (2014). A longitudinal study of the distance that young people walk to school. *Health & place*, 31, 133-137.
- Davison, K. K., Werder, J. L., & Lawson, C. T. (2008). Children's active commuting to school: current knowledge and future directions. *Preventing Chronic Disease*, 5(3), A100.
- Hume, C., Timperio, A., Salmon, J., Carver, A., Giles-Corti, B., & Crawford, D. (2009). Walking and Cycling to School Predictors of Increases Among Children and Adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(3), 195-200.
- Larouche, R., Saunders, T. J., Faulkner, G. E. J., Colley, R., & Tremblay, M. (2014). Associations Between Active School Transport and Physical Activity, Body Composition, and Cardiovascular Fitness: A Systematic Review of 68 Studies. *Journal of Physical Activity & Health*, 11(1), 206-227.
- Mandic, S., de la Barra, S. L., Bengoechea, E. G., Stevens, E., Flaherty, C., Moore, A., et al. (2015). Personal, social and environmental correlates of active transport to school among adolescents in Otago, New Zealand. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(4), 432-437.
- Martínez-Gómez, D., Ruiz, J. R., Gómez-Martínez, S., Chillón, P., Rey-Lopez, J. P., Diaz, L. E., et al. (2011). Active Commuting to School and Cognitive Performance in Adolescents The AVENA Study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165(4), 300-305.
- McDonald, N. C. (2007). Active transportation to school - Trends among US schoolchildren, 1969-2001. *American Journal of Preventive Medicine*, 32(6), 509-516.
- Mendoza, J. A., Watson, K., Baranowski, T., Nicklas, T. A., Uscanga, D. K., & Hanfling, M. J. (2010). Validity of instruments to assess students' travel and pedestrian safety. *Bmc Public Health*, 10, 257.
- Panter, J. R., Jones, A. P., van Sluijs, E. M. F., & Griffin, S. J. (2010). Attitudes, social support and environmental perceptions as predictors of active commuting behaviour in school children. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64(1), 41-48.
- Pont, K., Ziviani, J., Wadley, D., Bennett, S., & Abbott, R. (2009). Environmental correlates of children's active transportation: A systematic literature review. *Health & place*, 15(3), 849-862.
- Rodríguez-López, C., Villa-González, E., Pérez-López, I. J., Delgado-Fernández, M., Ruiz, J. R., & Chillón, P. (2013). Family Factors Influence Active Commuting to School in Spanish Children. *Nutrición Hospitalaria*, 28(3), 756-763.
- Timperio, A., Ball, K., Salmon, J., Roberts, R., Giles-Corti, B., Simmons, D., et al. (2006). Personal, family, social, and environmental correlates of active commuting to school. *American Journal of Preventive Medicine*, 30(1), 45-51.
- Villa-González, E., Rodríguez-López, C., Delgado, F. J. H., Tercedor, P., Ruiz, J. R., & Chillón, P. (2012). Personal and Environmental Factors Are Associated with Active Commuting to School in Spanish Children. *Revista De Psicología Del Deporte*, 21(2), 343-349.
- Villa González, E., Ruiz, J. R., Chillón, P. (2015). Associations between Active Commuting to School and Health-Related Physical Fitness in Spanish School-Aged Children: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(9), 10362.
- World Health Organization, 2009. Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks. Geneva.

NO TE LA JUEGUES CON TU SALUD, GAMIFÍCALA: “LA AMENAZA DE LOS SEDENTARIS”

DON'T PLAY WITH YOUR HEALTH, GAMIFY IT:

“THE THREAT OF SEDENTARIS”

ISAAC J. PÉREZ-LÓPEZ

Colegiado N°: 9961

Departamento de Educación Física y Deportiva,
Facultad de Ciencias del Deporte,
Universidad de Granada,
Granada

RESUMEN

Uno de los grandes retos del docente universitario en la actualidad es lograr transformar a un estudiante, por lo general pasivo y poco involucrado con el proceso de enseñanza y aprendizaje, en una persona motivada y comprometida con su formación.

Por tanto, ante la necesidad de poner en marcha iniciativas que consigan motivar al alumnado para que adopte una actitud más activa y creativa se llevó a cabo una propuesta de innovación (basada en los principios de la gamificación), denominada “La Amenaza de los Sedentaris”. Su finalidad fue mejorar los hábitos saludables de vida y/o actividad físico-deportiva de un grupo de alumnos universitarios. Y, al mismo tiempo, ofrecerles la oportunidad de vivir en primera persona un proyecto de innovación, por la riqueza formativa que dicha experiencia les reportará en su futuro desempeño profesional.

Palabras clave: hábitos saludables, gamificación, educación superior.

ABSTRACT

One of the great challenges of university teaching today is to transform a student, usually passive and uninvolved in the process of teaching and learning, in a person motivated and committed to their training.

Therefore, given the need to implement initiatives to achieve motivating the students to adopt a more active and creative attitude, a proposal for innovation (based on the principles of gamification), called “The Threat of Sedentaris” took place. Its purpose was to improve healthy lifestyles and/or physical-sporty activities of a group of university students. And, at the same time, to offer them the opportunity to experience firsthand an innovation project, for the wealth formative experience that will bring them in their future professional performance.

Keywords: healthy habits, gamification, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito universitario no puede reducir su acción formadora simplemente a transmitir de forma teórica los aspectos a tener en cuenta a la hora de afrontar una realidad tan preocupante en nuestro país como es el incremento del sedentarismo, la obesidad y los estilos de vida poco saludables. Y más cuando la motivación por aprender se hace más necesaria que nunca, ya que es una de las variables que más incidencia tiene en el bajo rendimiento del alumnado, tal y como se evidencia en los trabajos de Romero y Pérez Ferra (2009) y Tejedor y García-Valcárcel (2007).

Es más, un aspecto de gran importancia a la hora de atender dicha problemática (como futuros profesionales de Ciencias del deporte) será haber tenido la oportunidad de vivir en primera persona un proyecto que trate de atender precisamente dicha realidad, conociendo de primera mano aquellos aspectos que propician una mayor motivación, así como las dificultades o barreras que pueden surgirles en el futuro a aquellas personas con las que trabajen y en las que traten de propiciar estilos de vida saludables, lo que les reportará un mayor bagaje y recursos al respecto.

En este sentido, una poderosa estrategia para motivar y favorecer el aprendizaje del alumnado es la gamificación (*gamification* en el ámbito anglosajón), o la utilización de elementos del diseño de juegos en contextos que a priori no son lúdicos, con la finalidad de usar su mecánica, estética o estrategias para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas (Deterding et al., 2011; Huotari y Hamari, 2012; Kapp, 2012; Lee y Hammer, 2011). Y, en definitiva, promover comportamientos deseados, que es la finalidad última de la gamificación.

Por tanto, a continuación se presenta una estrategia de gamificación en el ámbito universitario denominada "La Amenaza de los *Sedentaris*", diseñada con la finalidad de mejorar los hábitos saludables de vida y actividad física-deportiva de un grupo de alumnos de la asignatura "Actividad física y salud", del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Con la intención de poner en marcha el verdadero potencial de la gamificación no se puede caer en el error de simplificar la propuesta en cuestión a establecer una serie de recompensas en función de las acciones que los alumnos (jugadores) vayan realizando. Una adecuada estructura de recompensas, como señala Kapp (2012), es solamente uno de los muchos aspectos a tener en cuenta en el diseño y puesta en marcha de una propuesta de gamificación

realmente eficaz. A ello habría que añadir esos otros que verdaderamente involucren a los participantes en la propuesta como, por ejemplo, el compromiso, la narración, etc., que son los cimientos sobre los que la gamificación debe construirse.

En este sentido, lo primero que se tuvo en cuenta fue la determinación de un *objetivo* realmente significativo, funcional y atractivo para los futuros jugadores. La meta u objetivo aporta siempre un propósito concreto que orienta la acción, a la vez que se convierte en una referencia que les permite conocer lo lejos o no que están de alcanzarlo. En el caso que nos ocupa, el objetivo que dio origen al juego era convertirse en *Guerrero de la Salud*, para lo cual debían superar los tres niveles de los que se compone la propuesta y, al mismo tiempo, alcanzar unos hábitos saludables de nivel 3.

En estrecha relación con lo anterior se encontraría el valor que atesora una buena *ambientación*. En este tipo de iniciativas la ambientación es un aspecto fundamental para dotar de credibilidad al planteamiento. Y, además, toda la trama del juego se debe apoyar en ella para reforzar la verosimilitud de cada una de las acciones de sus participantes.

Por tanto, el primer paso fue construir una ambientación (figura 1). En "La Amenaza de los *Sedentaris*" la aventura se desarrolla al mismo tiempo en un mundo ficticio (ambientado en la época medieval) y en la actualidad (condicionado por los hábitos que desarrollen los jugadores en el presente).

Junto a ello, no se puede olvidar la importancia de las *mecánicas de juego*, que permiten vertebrar las propuestas de gamificación, favoreciendo la implicación, motivación y compromiso de los participantes, y que se desarrollarán más adelante.

Con la intención de poder clasificar el nivel de partida de los hábitos de vida y actividad físico-deportiva del alumnado estos tuvieron que cumplimentar una "Encuesta verde", donde se les preguntaba sobre dichos hábitos. En ella las respuestas estaban ponderadas, otorgándose a cada una de ellas una puntuación diferente, tras una reunión del profesorado que imparte la asignatura. A raíz de lo cual se establecieron 6 niveles de salud, que iban desde una puntuación mínima de -40 puntos a un máximo de +50 (figura 2).

Igualmente, se consideró oportuno presentarle al alumnado el resultado obtenido en la encuesta no exclusivamente de manera cuantitativa, sino también de forma cualitativa y, además, de un modo significativo y atractivo para ellos. Por tanto, cada uno de los niveles establecidos se acompañó de una breve descripción que definía la situación de partida en la que se encontraban quienes se ubicaban en él (a partir de la puntuación lograda en la "Encuesta verde"), en la

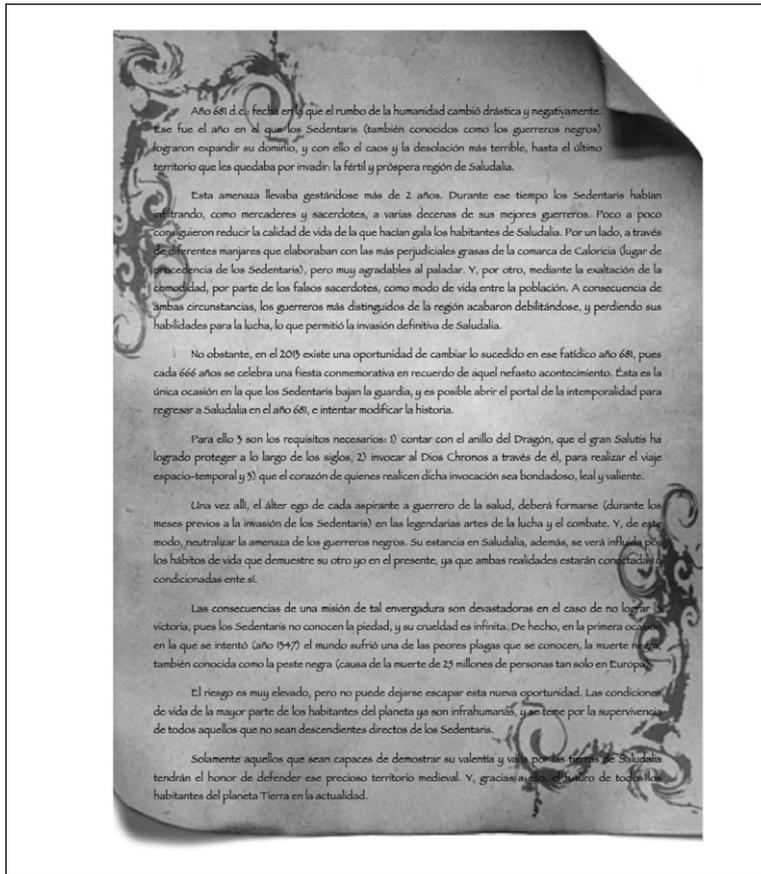


Figura 1. Ambientación de “La Amenaza de los Sedentaris”

¿Cómo son tus hábitos de vida?		
Puntuaciones de referencia	Nivel de salud	Situación
De 50 a 41	3	¡IM-PRESIONANTES! Enhorabuena, tus hábitos de vida no es que sean sanos sino lo siguiente. ¡Eres un crack! Y todo un ejemplo a seguir. Por tanto, ha llegado el momento de que mantenes un estilo de vida tan saludable pase de ser un valor personal a una responsabilidad social, convirtiéndote en promotor de hábitos de vida saludable de todos aquellos que aprecias.
De 40 a 21	2	A un paso del éxito: Es evidente que tienes clara la importancia que unos hábitos saludables poseen en tu vida. Y, además, eres consecuente con ello. Sin embargo, hay pequeños detalles que podrías mejorar. Si ya has probado el placer y beneficio de un estilo de vida eminentemente saludable, ¿Por qué no das el paso definitivo y te ganas la matrícula de honor en salud? Yes, you can!
De 20 a 0	1	Ni chicha ni limoná: O dicho de otro modo, no son malos pero tampoco suficientes como para reportarte un beneficio real a tu salud. Es hora de que te comprometas, decididamente, con tu bienestar. Un pequeño esfuerzo para ti será un gran salto para tu calidad de vida.
De 0 a -15	-1	Camino a la perdición: Debes ser consciente de que tu mayor problema no es que no tengas unos hábitos saludables de vida sino que éstos empiezan a ser muy desaconsejados para ella. Has superado la delgada línea que separa lo poco sano de lo que atenta contra ella. La parte positiva es que invertir dicha situación solo depende de ti. Be healthy my friend.
De -16 a -30	-2	El lado oscuro de la salud: No cabe duda de que eres presa de la insalubridad, una fuerte tentación que usa el placer de lo inmediato para atraparte en sus redes, pero que daña duramente tu salud. Pero no te des por vencido. Afortunadamente, aún estás a tiempo de apostar por la salud o, lo que es lo mismo, por una larga vida, y de calidad.
De -31 a -40	-3	Sin paños calientes: te quedan 2 telediarios: Como sabrás, estás en las antípodas de unos hábitos de vida saludables. De hecho, eres una auténtica bomba de relojería. O te planteas seriamente YA un cambio radical en tu estilo de vida o el daño sobre tu salud puede ser irreversible y doloroso.

Figura 2. Niveles de salud y descripción de la situación en la que se encuentra cada jugador en función de la puntuación obtenida en la “Encuesta verde”

línea de los populares test de la revista juvenil Súper POP.

Tras la presentación por parte del profesor (*Salutis*) de la finalidad de la propuesta y los diferentes aspectos a tener en cuenta para su adecuado desarrollo, se les dio a conocer el primer *enigma* a todos los participantes. El resto de *retos*, *desafíos*, etc. que configuran esta aventura los iba conociendo cada jugador (de forma individual) a través de la localización de códigos QR repartidos por la ciudad de Granada y mediante la plataforma SWAD (servicio web de apoyo a la docencia de la Universidad de Granada).

El esquema de juego consta de 3 niveles, que marcarán el grado de competencia que los personajes van adquiriendo a lo largo de la aventura. La consecución de cada uno de los niveles estaba acompañada de la obtención de una chapa (premio o recompensa), con un dibujo alusivo (figura 3) a la actividad que determinaba el nivel que representaba.

Los 3 niveles se dividen a su vez en 3 fases distintas. La primera siempre fue un *enigma*, la segunda un *reto* y la tercera un *desafío*, básicamente relacionadas con:

- El conocimiento de aspectos relevantes en la promoción y adquisición de hábitos saludables de vida y actividad físico-deportiva.
- El desarrollo de competencias básicas como, por ejemplo, su capacidad creativa o el acceso y gestión de la información, mejorando su capacidad de análisis y síntesis mediante el uso de las TIC.



Figura 3. Chapas o badges identificativos de los diferentes niveles existentes

- La demostración de diferentes habilidades deportivas.

Como en la aventura los alumnos aspiraban a convertirse en *Guerreros de la Salud*, se simuló el proceso formativo de un guerrero medieval (comenzando por un entrenamiento individual, más tarde un *enfrentamiento con armas* contra otro guerrero y, finalmente, demostrando cómo se desenvolvían en el *campo de batalla* en una contienda entre dos *ejércitos*).

El primer nivel, que finalizó simbolizando un entrenamiento individual, se desarrolló a través de diferentes pruebas de habilidad coordinativa, percepción y memoria visual, teniendo como referencia una *baqueta de entrenamiento* de la época. Una vez superado este primer nivel, los aspirantes a *Guerreros de la Salud* lograban su primera chapa (o insignia), lo que significaba que habían superado dicho nivel de formación y se encontraban desarrollando ya el segundo.

En el nivel dos, los jugadores daban un paso más en su formación y debían demostrar en él su destreza en la lucha cuerpo a cuerpo en un *duelo con armas*, en un enfrentamiento contra otro guerrero. Dicha circunstancia se simbolizó mediante un juego de cartas construido *ad hoc* (ver anexo).

El último Desafío requería demostrar cómo se desenvolvían en el *campo de batalla* en una contienda entre dos *ejércitos*, evidenciando su competencia deportiva en equipo (involucrando a futuros aspirantes a *Guerreros de la Salud*).

Para que un jugador lograra el objetivo que da origen al juego debía superar no solamente el tercer Desafío sino también alcanzar unos hábitos saludables de nivel 3. Además, existe una condecoración especial en “La Amenaza de los *Sedentaris*”, que es la figura de promotor de salud, representada por la consecución de la insignia de la orden del Dragón (figura 3). Para ello, el jugador en cuestión debía lograr que una persona de su entorno adquiriera algún hábito saludable que no tuviera (o redujera/eliminara un hábito no saludable), teniendo que describir el procedimiento llevado a cabo y mostrar evidencias de los resultados obtenidos para alcanzar dicha distinción.

cada nivel de juego, si durante el transcurso de la aventura los jugadores demostraban su capacidad de rastreo (como buen guerrero medieval), localizando cartas de monedas (figura 4) mediante las pistas que *Salutis* les ofrecía, obtenían puntos adicionales que le permitían mejorar en la clasificación correspondiente (como se explicará posteriormente).

Existen un total de 10 cartas, repartidas por diferentes lugares de la ciudad de Granada y alrededores relacionados con la salud (desde una perspectiva más de promoción que de recuperación de la salud perdida). Iniciativa puesta en marcha, además, con la intención de potenciar el desplazamiento activo entre el alumnado participante, así como el descubrimiento de lugares destacados de la ciudad (y en algunos casos desconocidos para muchos de ellos). Una vez localizada una carta de monedas, para que *Salutis* pudiera verificar dicha circunstancia, debían fotografiarse junto a ella y colgarla en la plataforma swad.

Cada domingo los participantes tenían la posibilidad de mandar a *Salutis* un nuevo reto saludable semanal (a sumar o sustituir al anterior). De no ser así significaría que mantenían el mismo. El domingo también era el día en el que debían colgar en la plataforma las evidencias del cumplimiento de su compromiso saludable. Los formatos posibles iban desde los que a continuación se indican, a modo de ejemplo, hasta cualquier otro que ellos consideraran más adecuado, teniendo siempre como referencia en su

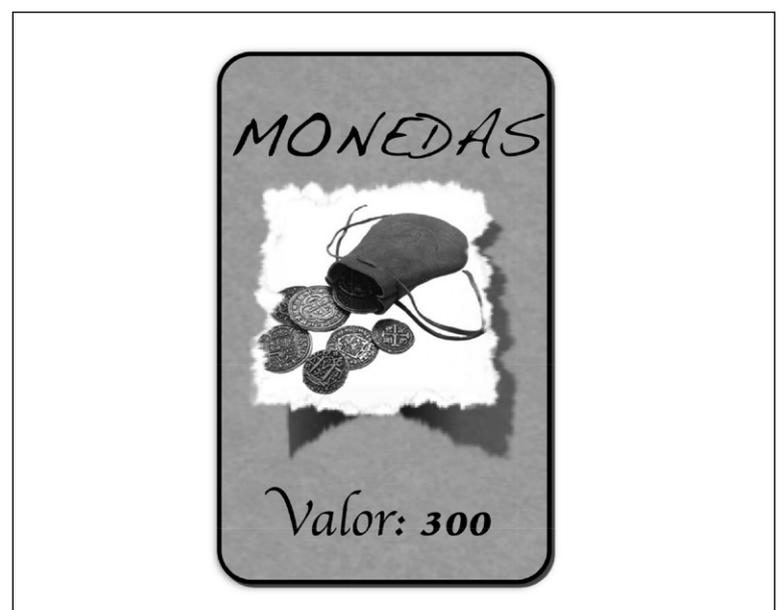


Figura 4. Ejemplo de carta de monedas

De forma paralela a las 3 fases existentes en

elaboración la creatividad y calidad, tanto en el formato de entrega como en la presentación de las evidencias de su progreso:

- VDA (videodiario alimentario): en los casos de mejorar hábitos de alimentación.
- CFD (collage fotográfico deportivo): en los casos de mejorar hábitos de práctica saludable de actividad físico-deportiva y hábitos higiénicos.
- IDV (informe del verificador): en los casos de reducir malos hábitos de alimentación y malos hábitos de vida.

Con la intención de aumentar la motivación e implicación de los jugadores participantes, semanalmente se colgó en la plataforma una tabla de clasificaciones ciegas (a partir de sus números de referencia), por lo que todos conocían su posición con respecto al resto de aspirante a *Guerros de la Salud*. De este modo, además, cada

uno de ellos tenía un feedback constante de su evolución en la aventura. Se establecieron tres clasificaciones (tabla 1), que aglutinaban los principales aspectos a desarrollar en esta propuesta:

La importancia de estas clasificaciones en el desarrollo de la propuesta se vio reforzada también por el hecho de que en caso de empate en diferentes *desafíos* y *retos* resolvía el ganador en ellos. Dicha circunstancia se producía gracias al dado de las tres opciones (construido con los tres dibujos representativos de las diferentes clasificaciones en sus caras). Quien de los dos aspirantes estuviera mejor situado en la clasificación que determinara el dado era quien obtenía la victoria y, por tanto, podía seguir progresando en la aventura. En el caso del primer *desafío* permitía una segunda oportunidad en cualquiera de las pruebas a realizar si, tras lanzar previamente un dado de 20 caras, el jugador en cuestión se encontraba situado por debajo de dicho número en la clasificación que determinara el dado de las tres opciones.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Romero, M. y Pérez Ferra, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87- 105.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). *Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Tampere: ACM.
- Huotari, K. y Hamari, J. (2012). Defining gamification-a service marketing perspective. In *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek*. Tampere: ACM.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of learning and Instruction*. San Francisco, CA: John Wiley.
- Lee, J.J. y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother. *Academic Exchange Waterly*, 15 (2).

Tabla 1. Clasificaciones establecidas en "La Amenaza de los Sedentaris"

CLASIFICACIONES		
Nombre	Acciones que la integran	Representación
Saludable	Mejora de hábitos semanal	
Creatividad y Calidad	Enigma 1, Enigma 2, Reto 2, Testimonio semanal (incluido semana0) y fotos monedas	
Indagar y Descubrir	Localización de cartas de monedas y Enigmas 1, 2 y 3	

4. ANEXO

ILUCHA MEDIEVAL!

BARAJA:

La baraja se compone de un total de 40 cartas:

- 7 de ATK (x2):



- 7 de DEF (x2):



- 6 signos "+":



- 4 comodines:



- 2 cartas que doblan los pts de ATK o DEF:



JUGADORES:

Todos los enfrentamientos se realizarán entre 2 jugadores.

CÓMO SE JUEGA:

Antes de empezar a jugar cada participante deberá pasar por la cueva de Salutis para que éste le selle sus puntos de experiencia y clasificaciones.

Para comenzar, se reparten 7 cartas a cada jugador. Las cartas sobrantes se colocarán en un montón boca abajo entre ambos jugadores.

La dinámica de juego consiste en ir descartándose, alternativamente, de una carta boca abajo y tras ello coger otra del montón central. Y así hasta que uno de los 2 jugadores pare esa ronda diciendo: "¡A luchar!". Tras ello, ambos contendientes mostrarán sus cartas y las compararán.

A TENER EN CUENTA:

- Se podrá parar una ronda con una estrategia:
 - Ofensiva (únicamente con cartas de ATK).
 - Mixta (combinando cartas de ATK y DEF).
 - Defensiva (reuniendo solo cartas de DEF).
- Las Pócimas (signos "+") se utilizarán para sumar diferentes acciones de ATK y/o DEF. El jugador que pare una ronda deberá contar obligatoriamente, como mínimo, con 2 acciones y un signo +. Ejemplos:

Ofensiva:



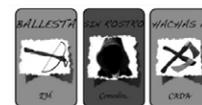
Mixta:



Defensiva:



- Los Comodines pueden sustituir cualquier carta en las acciones de ATK y DEF con 2 ó 3 cartas. Ejemplo:



- La acción de AT o DEF de un jugador podrá ser contrarrestada con la acción contraria. Ejemplo:

Jugador1:



Jugador2:



5. Los Hechizos solamente tendrán validez cuando un ATK o DEF no haya sido contrarrestada.

6. El valor de cada carta se corresponderá con el número de cartas necesarias para cada acción de ATK o DEF multiplicado por 100. En un ATK con 2 cartas cada una de ellas tendrá un valor de 200 ptos. Ejemplo:

En la jugada anterior el jugador1 obtendría 500 ptos y el jugador2 100 ptos.

7. En caso de empate en una ronda, es decir, si ambos jugadores obtienen el mismo número de puntos a restar al rival, se lanzará el dado de las 3 opciones para desempatar. El jugador mejor posicionado

en esa clasificación (a poder ser sin desvelar su número de referencia) será el que descontará los puntos logrados a su contrincante, y los de este último se anularán.

8. Los puntos logrados por los jugadores en cada mano serán restados al total de aquellos con los que cuenta su rival en ese momento.

CUÁNDO FINALIZA EL JUEGO:

La lucha y, por tanto, el juego concluirá cuando alguno de los 2 jugadores logre reducir los puntos de experiencia de su rival hasta 0.





POR UN COLEGIO PROFESIONAL FUERTE ¡¡ COLÉGIATE !!

1. El Colegio es la VOZ de los Licenciados/as en EF y CAFD de Andalucía. Representa a sus afiliados ante organismos públicos y privados, así como en actividades y foros de interés para la profesión
2. Es obligatorio estar colegiado/a para poder ejercer la profesión (el ejercicio libre de la misma).
“... **la adscripción forzosa** se configura en este supuesto como un instrumento necesario para que el Colegio asuma la necesidad de velar sobre las actividades desarrolladas en **ámbitos educativos privados o referidos al ejercicio libre de la profesión...**” Sentencia 194/1998, de 1 de Octubre de 1998, del **Pleno del Tribunal Constitucional** publicada en el BOE nº 260 de 30 de Octubre de 1998 (Punto 7º de los Fundamentos Jurídicos).
3. Estar, los/las ejercientes, en posesión de un **Seguro de Responsabilidad Civil** con una cobertura de **2.000.000 euros (332.772.000 Ptas.)**.
Es imprescindible evitar los efectos de lo sucedido a una compañera no colegiada, de la provincia de Málaga, con la Sentencia nº 1.098/99 del Tribunal Supremo, de fecha 22/12/99, **lesiones sufridas por un menor en clase de Educación Física**, condenando a pagar “al actor la cantidad de ciento veinte millones de pesetas (120.000.000 pesetas)... ... Asimismo les condenamos al pago de los intereses...”, o bien la sentencia **condenatoria** nº 308/2003 del 24 de noviembre del 2003 en la Sección Segunda de la Audiencia Provincial de Jaén, contra un profesor de Educación Física y el centro docente, “condenar al profesor de Educación Física, al centro docente y a la entidad aseguradora a que de forma conjunta y solidariamente indemnizen a la familia del alumno en 600.000 euros”.
4. Asesoría Jurídica. Posibilidad de consultar al Colegio las diferentes dudas profesionales, así como al Asesor Jurídico en cuestiones de interés general para la profesión.
5. Disponer de una bolsa de trabajo y de asistir como vocal a tribunales.
Fundamentalmente, en las actividades realizadas en convenio con algunas Diputaciones, Ayuntamientos, Consorcios Provinciales, etc.
6. Recepción gratuita de nuestras propias publicaciones, y posibilidad de aumentar el currículum vitae, publicando artículos en las Revistas “Habilidad Motriz”, “Revista Española de Educación Física y Deportes” y Boletín Informativo Colegial.
7. Posibilidad de optar a los Premios y Concursos Anuales.
8. Posibilidad de asistir a las distintas actividades formativas colegiales (Simposiums, Congresos, Jornadas, Encuentros, etc.).
9. Impedir los continuados agravios y ataques a la profesión, tanto desde la propia Administración como desde otros estamentos y organizaciones con intereses en nuestro campo profesional, así como exigir la promulgación con carácter de urgencia de la **Ley Reguladora del Ejercicio Profesional** en el Area de la Actividad Física y del Deporte.



NORMAS PARA LA COLEGIACIÓN BIENIO 2015-2016

TITULACIÓN EXIGIDA

Título de licenciado en educación Física o licenciado o graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte expedido o reconocido por el Estado Español.

DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR

Toda la documentación necesaria se incorporará a través de la aplicación informática "Colegiación On-line" en www.colefandalucia.com. Será necesario subir mediante dicha aplicación los siguientes documentos:

1. Una fotografía.
2. Fotocopia del Título, Certificación Académica de estudios, o fotocopia del resguardo de abono de los derechos de expedición del Título.
3. Fotocopia del Documento Nacional de Identidad.
4. Justificante de ingreso de la cuota correspondiente a la modalidad y periodicidad seleccionada en la cuenta BBVA ES62 0182 3095 2502 01696115 (Las colegiaciones realizadas a partir del 1 de julio ingresarán la cuota correspondiente al semestre en curso independientemente de la periodicidad seleccionada).
5. Mandato para adeudos directos SEPA cumplimentado y firmado (descargar mandato en la web).

CUOTA

MODALIDAD	PERIODO	CUOTA
EJERCIENTE (ordinaria)	Anual	124,50 €
	Semestral	63,00 €
EJERCIENTE RECIÉN TITULADO (Durante los tres primeros años tras la obtención de la titulación)	Anual	90,00 €
	Semestral	45,00 €
NO EJERCIENTE	Anual	65,00 €
	Semestral	33,00 €
PRECOLEGIADO (Alumnos de los dos últimos cursos de la titulación)	Anual	20,00 €*

*Deducible de la primera cuota colegial.

A efectos de lo dispuesto en la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/1999, de 13 de Diciembre, se informa al interesado que cuantos datos personales facilite a ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE ANDALUCIA, con C.I.F.: Q-1478001-I. Serán incluidos en un fichero de datos de carácter personal creado y mantenido por la referida entidad. Los datos registrados en esta base de datos solo serán usados para la finalidad para los que han sido recogidos, conociendo el interesado y aceptando explícitamente, la comunicación de datos a terceros con el fin de desarrollar la finalidad contractual de los mismos. Cualquier otro uso de los datos personales requerirá del previo y expreso consentimiento del interesado. Este podrá ejercer en cualquier momento, sus derechos de rectificación, cancelación, modificación u oposición de sus datos personales, en la dirección de la empresa, sito en C/ Benidorm nº 5 - 1º planta (Casa del Deporte) 41001 Sevilla, teléfono: 955232246 y email: colefandalucia@colefandalucia.com

NORMAS DE COLABORACIÓN

A. CONDICIONES DE PUBLICACIÓN

A.1. La revista Habilidad Motriz acepta para su publicación artículos de investigación y experiencias profesionales, realizados con rigor metodológico, que supongan una contribución al progreso de cualquier área relacionada con los profesionales de las ciencias de la actividad física y del deporte, así como los procedentes de otras ciencias relacionadas con este ámbito.

A.2. El trabajo que se remita ha de ser inédito, no publicado (ni total ni parcialmente), excepto en los casos justificados que determine el comité de redacción. Tampoco se admitirán los trabajos que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración. Se asume que todas las personas que figuran como autores o autoras han dado su conformidad y que cualquier persona citada como fuente de comunicación personal consiente tal citación. En caso de utilizar materiales de otros autores o autoras, deberá adjuntarse la autorización oportuna. Es responsabilidad de los autores y autoras las posibles anomalías o plagios que de ello se derive. El comité de redacción de la revista no se hace responsable de las opiniones vertidas por sus colaboradores/as en sus trabajos, ni se identifica necesariamente con sus puntos de vista.

A.3. El estilo del texto debe ser claro, de fácil lectura, conciso, ordenado y correcto desde el punto de vista gramatical. Se evitarán jergas personales y expresiones locales. Se debe procurar, al redactar el texto, utilizar un lenguaje no sexista (ver normas básicas de lenguaje no sexista) que claramente contribuya al desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres. No se publicarán textos con contenido que promueva algún tipo de discriminación social, racial, sexual o religiosa; ni artículos que ya hayan sido publicados en otros espacios ya sea en formato papel o en soporte informático. Se utilizará un lenguaje inclusivo.

A.4. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor/a, la autorización a la revista para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de esta última.

A.5. El envío y recepción de los trabajos originales no implica por parte de la revista su obligatoria publicación. La revista se reserva el derecho a publicar el trabajo en el número que estime más conveniente. Todas las personas que envíen un trabajo recibirán un acuse de recibo vía email y serán informadas del proceso que seguirá su artículo.

A.6. Los artículos publicados en la revista habilidad motriz podrán ser indexados en bases de datos científicas, cediendo los autores o autoras que publican en la revista los derechos de explotación a través de internet, de modo que lo que se establece en esta autorización no infringe ningún derecho de terceros. La titularidad de los derechos morales y de explotación de propiedad intelectual sobre los trabajos objeto de esta cesión, pertenece y seguirá perteneciendo a los autores o autoras.

A.7. El comité de redacción se reserva la facultad de instar para que se introduzcan las modificaciones oportunas en la aplicación de las normas y condiciones de publicación. Así mismo, el comité de redacción se reserva el derecho a realizar las correcciones gramaticales necesarias.

A.8. La revisión de los artículos es realizada por miembros de los comités y revisores. Se trata de una revisión según el método de doble ciego (anonimato de autoría y evaluadores/as). Basándose en las recomendaciones de los revisores/as, la revista comunicará a los autores/as el resultado motivado de la evaluación (se publica, se publicará tras realizar modificaciones o se rechaza). Si el artículo ha sido aceptado con modificaciones, los autores/as deberán reenviar una nueva versión del artículo, que será sometida de nuevo a revisión por los mismos revisores/as.

B. ENVÍO DE PROPUESTAS DE COLABORACIÓN

B.1. Las aportaciones deberán remitirse únicamente por correo electrónico al email de la secretaría de la revista **habilidadmotriz@colefandalucia.com**. Junto al trabajo se remitirá un documento indicando: 1) el tipo de publicación (artículo científico o experiencia profesional), 2) los datos personales de los autores (nombre y apellidos, lugar de trabajo, dirección, teléfono y e-mail, y número de colegiado) indicando quién

es el autor de correspondencia, 3) indicación expresa y firmada por todos los autores de conocer y aceptar las normas de publicación de la revista Habilidad Motriz anteriormente indicadas. Se mantendrá absoluta confidencialidad y privacidad de los datos personales que recoja y procese.

- B.2.** El trabajo presentado se enviará como archivo adjunto al mensaje en formato .doc (Microsoft Word), .odt (Open Office) o .Rar/.Zip (en el caso de que se envíen varios archivos o el tamaño de los archivos sea elevado). Se deberán cuidar al detalle las normas de maquetación expuestas en estas normas de publicación.
- B.3.** Los trabajos han de presentarse con letra tipo “times new roman”, tamaño 12 puntos, interlineado 1,5 líneas, formato din A4, con márgenes superior, inferior, derecha e izquierda de 2.5 cm. y numeración en la parte inferior derecha. Los títulos, apartados y subapartados se pondrán en negrita, en mayúsculas y sin sangrado. El sangrado al inicio de cada párrafo debe ser de 1,25 cm. Estará corregido y sin faltas ortográficas o de estilo.
- B.4.** La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas a una sola cara (incluyendo título, resumen, palabras clave, figuras, tablas, referencias bibliográficas, etc.). Excepcionalmente, y previa autorización del comité de redacción, podrá tener el artículo una extensión superior a la indicada. En cuanto al mínimo de páginas, estará en función de la calidad del trabajo.
- B.5.** Las figuras (ilustraciones, fotos, etc.) Y tablas se adjuntarán numeradas y en documento aparte (fichero independiente), haciendo referencia a los mismos en el texto, en la posición correspondiente dentro del texto. Se numerarán consecutivamente en el texto según su ubicación (tabla 1 o figura 1), respetando una numeración correlativa para cada. Las tablas deberán llevar numeración y título en la parte superior de las mismas. Las figuras deberán llevar la numeración y título en la parte inferior. El formato de las figuras será .png, .jpg (.jpeg) o .gif, y una resolución de 300 ppp (tener en cuenta que la publicación de la revista Habilidad Motriz es en blanco y negro). Las fotografías han de ser originales, en caso de no ser de producción propia se deberá reseñar su procedencia y referencia bibliográfica. Si hay fotografías donde figuran menores es necesaria la autorización expresa de su tutor/a legal. En general, en las fotografías donde aparezcan personas se deberán adoptar las medidas necesarias para que éstas no puedan ser identificadas.

C. ESTRUCTURA DE LOS TRABAJOS:

La revista Habilidad Motriz aceptará trabajos que se incluyan dentro de las dos categorías reseñadas y cuya estructura se presenta a continuación. El envío de otras formas de publicación diferentes será evaluado por la revista para valorar su presentación y posible publicación.

- 1) Artículos de investigación (carácter científico).
- 2) Experiencias profesionales –educativas, gestión, entrenamiento, actividad física y salud- (carácter profesional).

1) Artículos de investigación

El artículo de investigación es una de las formas más habituales que se emplea para comunicar los hallazgos o resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica y dar a conocer el proceso seguido en la obtención de los mismos. Un artículo de carácter científico puede adoptar diferentes formatos, pero el que trata de dar a conocer las aportaciones de un proceso de investigación debe estar ajustado a una serie de parámetros aceptados por la comunidad científica. Como referencia, la estructura del trabajo debe ser similar a la siguiente:

1.1.- Título

Se especificará el título en español (letra tipo “times new roman”, tamaño 20) y debajo en inglés (“times new roman”, 16 puntos) en negrita. El título de un artículo es la señal de identidad del mismo. Debe contener la información esencial del contenido del trabajo y ser lo suficientemente atractivo para invitar a su lectura. El número de palabras empleadas en el título deben ser limitadas y elegidas a partir del lenguaje estructurado y normalizado contenido en los tesauros. Las palabras deben indicar la intencionalidad (objetivos de investigación), el evento de estudio y su contexto. Evitar abreviaturas, anacronismos, palabras vacías de uso poco corriente.

1.2.- Resumen

Por lo general, el resumen debe tener 150 palabras como máximo. El resumen o abstract de los artículos es una de las partes más importantes del trabajo a publicar. Esta es la única parte del artículo que será publicada por algunas bases de datos y es la que leen los lectores e investigadores en las revisiones bibliográficas para decidir si es conveniente o no acceder al texto completo. Por tanto, si en el

resumen no queda clara la finalidad del artículo es posible que no se genere el interés por su lectura. Para la realización del resumen se deben seguir ciertas normas en la elaboración. El resumen de los trabajos debe de contener los objetivos, las características del contexto del estudio, la metodología empleada, así como algunos resultados relevantes. El resumen no debe contener abreviaturas, signos convencionales ni términos poco corrientes, a menos que sea necesario precisar su sentido en el mismo resumen. De manera general, los resúmenes no deben contener ninguna referencia ni cita particular.

1.3.- Abstract

Será necesario traducir correctamente al inglés el resumen que anteriormente se haya elaborado.

1.4.- Palabras clave

Debajo de cada resumen (español e inglés) se deberán especificar las palabras clave o key words. Se especificarán de tres a cinco palabras clave en español e inglés que aludan al contenido del trabajo. Las palabras clave son palabras del lenguaje natural, suficientemente significativas, extraídas del título o del contenido del documento. Con los actuales sistemas de recuperación de la información se hace necesario el empleo de descriptores normalizados recogidos en los tesauros al uso (unesco, tesoro europeo de la educación, cindoc, eric, etc.) Para facilitar la tarea de clasificar la información y su localización. Por esta razón, en la elección de las palabras clave, se deben tener en cuenta estos descriptores y ajustarse a ellos en la medida de lo posible.

Ejemplo:

Resumen (español): ...

Palabras clave: innovación docente, aprendizaje activo, atención a la diversidad, metodología.

Abstract (inglés): ...

Key words: teaching innovation, active learning, attention to the diversity, methodology.

1.5.- Introducción

La introducción del artículo recoge información sobre el propósito de la investigación, la importancia de la misma y el conocimiento actual del tema del que se trata. El propósito contiene los objetivos y el problema de investigación. Estos se deben presentar con claridad, resaltando su importancia y actualidad. Finalmente, es necesario reseñar

las contribuciones de otros trabajos relevantes, y destacar aquellas a partir de las cuales formulamos nuestros objetivos e hipótesis de investigación, justificando las razones por las que se realiza la investigación.

1.6.- Método

El método es el apartado en el que se describen las características de la investigación. En este punto se dan las explicaciones necesarias para hacer comprensible el proceso seguido, por lo que se aconseja incluir información referente al diseño (tipo y variables utilizadas), muestra (descripción, procedencia y si es el caso, representatividad de la población), instrumentos (los utilizados para recoger la información) y procedimiento (los pasos dados en el proceso del trabajo, sobre todo, en la recogida y el análisis de los datos).

1.7.- Resultados

Los resultados son la exposición de los datos obtenidos. Este apartado, considerado el eje fundamental del artículo, presenta los principales hallazgos que dan respuesta a los objetivos de la investigación presentados en la introducción. La estructuración interna de este apartado dependerá de la cantidad y tipo de datos recogidos. Es aconsejable que estos resultados se organicen atendiendo a un tipo de clasificación y orden. La síntesis de los mismos es recomendable presentarla por medio de gráficos o tablas. Conviene indicar la credibilidad de los resultados por medio de los criterios de rigor científicos establecidos para cada procedimiento metodológico (ya sea de recogida o análisis).

1.8.- Discusión y conclusiones

El artículo se completa con este apartado donde se hace una síntesis de los principales hallazgos que a su vez dan respuesta al problema de investigación. Si procede, también se comparan estos hallazgos con resultados similares obtenidos por otros/as autores/as en investigaciones similares. Habitualmente estos argumentos permiten prolongar la discusión hacia otros interrogantes que pueden constituir el punto de partida para nuevas investigaciones.

1.9.- Referencias bibliográficas

En este apartado se enumeran las diferentes referencias bibliográficas de aquellas fuentes citadas dentro del texto. Para la presentación de las mismas se aconseja que se sigan las normas de la American Psychological Association (APA).

2) Experiencias profesionales.

En este tipo de trabajos se expondrá la realización de una experiencia práctica en el mundo profesional: educativas, gestión, entrenamiento, actividad física y salud. El texto se estructurará u organizará en aquellos apartados que consideren los autores y/o autoras necesarios para una perfecta comprensión del tema tratado. Como referencia, la estructura del trabajo puede ser la siguiente:

- Título: (igual que en los **artículos de investigación**)
- Autoría: (igual que en los **artículos de investigación**)
- Resumen y abstract: (en español e inglés) (igual que en los **artículos de investigación**)
- Palabras claves (en español e inglés) (igual que en los **artículos de investigación**)

- Introducción: planteamiento de la cuestión, dónde se desarrolla la experiencia, quienes participan, contexto social, material, etc. Pasos previos, cómo surge la idea, objetivos, etc.
- Desarrollo: fases o pasos seguidos para la concreción de la práctica educativa, metodología, etc.
- Conclusión y valoración: logros, contribución a la labor profesional, etc.
- *Referencias bibliográficas: ver normas de publicación APA (American Psychological Association).*

LA REMISIÓN DEL ARTÍCULO A REVISTA HABILIDAD MOTRIZ SUPONE EL CONOCIMIENTO Y LA ACEPTACIÓN DE ESTAS CONDICIONES Y NORMAS DE PUBLICACIÓN.

Recorte o fotocopie este boletín y envíelo por correo postal a la dirección indicada, por Fax al 955 232 246 o por correo electrónico a colefandalucia@colefandalucia.com

Boletín de suscripción



Habilidad Motriz
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

El abajo firmante se suscribe a la revista Habilidad Motriz por un año (2 números)

Suscriptor _____

Domicilio _____

Localidad _____ Código Postal _____

Provincia _____ País _____

Firma:

Fecha en _____

a ____ de _____ del _____

Forma de pago: Ingreso de 12 €. en:
CUENTA BBVA
IBAN: ES62 0182 3095 2502 0169 6115

Números atrasados: Precio 6 € unidad
Agotados nº 0, 1 y 2.

Precio otros países:
Añadir al precio los gastos de Correo Aéreo

SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO