

DEL CURRÍCULUM AL AULA EN EDUCACIÓN FÍSICA

FROM THE CURRICULUM TO THE CLASSROOM IN PHYSICAL EDUCATION: A PERSPECTIVE BASED ON ITS RELEVANCE.

Autora

Founaud-Cabeza, Maria P., Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad de Zaragoza. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Correo electrónico: mariafou@unizar.es;
 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5853-4812>

Recibido: 04.01.2026

Aceptado: 11.05.2026

Resumen

Los actuales textos normativos han supuesto un cambio no solo a nivel de nomenclatura de sus elementos, si no en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este giro solo es posible comprendiendo la educación física como un proceso de intervención sobre la conducta motriz del alumnado, y sentando las bases del aprendizaje a partir de la resolución de situaciones motrices. Cada dominio de acción motriz se guía por unos principios de acción que son operacionales y que estructuran el proceso el proceso de enseñanza aprendizaje. Y desde la acción motriz, guiada por el/la docente, surge todo el aprendizaje y adquisición de las competencias específicas.

Palabras clave: Educación Física, acción motriz, principios de acción, competencia, LOMLOE.

Abstract

Current legislative texts have brought about a change not only in the terminology used to describe their components but also in the teaching-learning process. This shift is only possible by understanding physical education as a process of intervening in students' motor conduct and laying the foundation for learning through the resolution of motor situations. Each domain of motor action is guided by operational principles of action that structure the teaching-learning process. And from motor action, guided by the teacher, all learning and the acquisition of specific competencies emerge.

Key words: Physical Education, motor action, principles of operation, competencies, LOMLOE.

Introducción

En el año 2020 se aprobó la reforma de la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modificaba la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo de Educación. Esta Ley supuso el primer eslabón de un gran cambio en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje que culminaría con la redacción y publicación en el año 2022 de los Reales Decretos donde se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Real Decreto 157/2022; Real Decreto 217/2022; Real Decreto 243/2022).

La aprobación e implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Orgánica de Educación en 2020 (LOMLOE), ha supuesto estar alineados con la Unión Europea y convertir los aprendizajes en saber hacer, saber aplicar y saber transferir en lugar de en una mera acumulación de contenidos. Es decir, los contenidos pasan de ser un fin en sí mismos, a ser el medio para desarrollar competencias. Por ello, el proceso de aprendizaje es menos memorístico y más profundo y aplicable.

Los textos normativos del desarrollo de la LOMLOE en las diferentes etapas presentan grandes diferencias en cuanto a la organización y relación de los diferentes elementos curriculares que lo conforman, introduciendo nuevos elementos a los que atender y sobre los que el profesorado debe diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje. No es el objetivo de este texto analizar con profundidad cada uno de estos elementos, pero sí exponer de manera sucinta la relación de cada uno de ellos para poder comprender su aplicación práctica al área de educación física.

Todo el aprendizaje y desarrollo competencial que el alumnado debe haber adquirido al finalizar cada una de las etapas, primaria, secundaria y bachillerato, viene definido con el perfil de salida. Este nuevo elemento curricular supone el referente último competencial y fundamenta la orientación metodológica del proceso de enseñanza aprendizaje (Real Decreto 157/2022; Real Decreto 157/2022). El perfil de salida se relaciona directamente con las competencias básicas y sus descriptores. De las competencias básicas y sus descriptores operativos se definen las competencias específicas, y estas competencias específicas son propias de cada asignatura, y el resto de los elementos curriculares asociados como los criterios de evaluación y los saberes básicos también.

Por tanto, se pueden distinguir dos clases de elementos en la nueva Ley. Por una parte los elementos comunes a cualquier asignatura del sistema educativo: perfil de salida con sus competencias básicas y sus descriptores. Y por otra, los elementos específicos de cada asignatura: competencias específicas (se establece una relación directa y explícita en los textos normativos con las competencias básicas), criterios de evaluación y saberes básicos.

Esta relación entre los elementos mencionados en función de su nivel de concreción tiene una doble intención: el profesorado diseña y planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta del perfil de salida, y el alumnado, a través de la vivencia de las sesiones de educación física está adquiriendo esos aprendizajes que desembocan en la consecución del perfil de salida.

Educación Física en LOMLOE

Cinco son las competencias específicas que se le asignan a la asignatura de educación física en esta nueva Ley educativa. Estas cinco competencias describen los aprendizajes que el alumnado debe adquirir al acabar cada una de las etapas de su educación, donde los criterios de evaluación serán los referentes en la evaluación para conocer el grado de adquisición de estas. La primera competencia específica trata de conseguir que alumnado consolide un estilo de vida activo; la segunda competencia se basa en la resolución de situaciones motrices de diferente índole; la tercera busca el desarrollo de la gestión emocional y las habilidades sociales en diferentes contextos de práctica; la cuarta aborda la necesaria vinculación cultural de las diferentes prácticas motrices y la quinta insiste en la necesidad de interaccionar con el medio ambiente una forma sostenible.

Este planteamiento supone una oportunidad perdida para darle el verdadero sentido a la educación física. De nuevo continuamos ahondando en esa crisis de identidad que ya evidenció Parlebas hace más de 50 años (Parlebas, 2017).

Sin embargo esta crisis no es tan pronunciada, pues en España, estos textos normativos expresados en Reales Decretos se contextualizan según la realidad de los territorios, de las diferentes comunidades autónomas. Por ello, bajo el amparo de este Real Decreto, cada comunidad autónoma contextualiza esta Ley con un texto normativo que supone un nivel más de concreción y que toma rango de Orden. España está compuesta por diecisiete comunidades autónomas con desarrollos normativos diferentes en algunos detalles. Algunas comunidades autónomas han apostado por aplicar dicho Real Decreto sin apenas concretar su redacción. Sin embargo, otras como País Vasco o Aragón han apostado por desarrollos centrados en la pertinencia y la especificidad de la educación física.

Adoptar un enfoque pertinente implica situar a la acción motriz como eje vertebrador, y por lo tanto entender la educación física como la “pedagogía de las conductas motrices” (Parlebas, 2001, p. 172). Y partir de esta premisa facilita en gran medida responder preguntas como ¿qué tiene que aprender el alumnado en clase de educación física? O ¿por qué la educación física es una asignatura del sistema educativo?

Comprender que la acción motriz es el eje vertebrador de la educación física y que sobre la conducta motriz es donde el profesorado tiene que intervenir en las sesiones, implica que, de la vivencia de las situaciones motrices es donde van a suceder todos los aprendizajes. Con este planteamiento como guía, se concretan y contextualizan los textos normativos tomando decisiones ajustadas a los Reales Decretos. Y más concretamente en Aragón se toman tres decisiones importantes que cambiarían el enfoque, volviéndolo más pertinente y más específico.

La primera decisión surge de la necesidad de realizar una declaración de intenciones: la acción motriz es el eje vertebrador de la Educación Física (Parlebas, 2009). Para ello se renumeran las competencias específicas (CE.EF), siendo la CE.EF. 1 la relacionada con la acción motriz. La segunda decisión importante tiene relación con los criterios de evaluación vinculados a esta CE.EF. 1, ya que se amplían y pasan de tres a seis estableciendo un criterio de evaluación por cada dominio de acción motriz (López Pastor, 2017; Parlebas, 2003). Este aspecto supone una ventaja, ya que los dominios de acción motriz ya formaban parte del anterior currículum educativo en Aragón, por lo que el profesorado ya estaba habituado a esta clasificación, y además presentan una ordenación clara y coherente para el profesorado y el alumnado pudiendo identificar claramente las prácticas motrices de un tipo de dominio de acción motriz u otro. La tercera decisión importante es orientar al profesorado a que la CE.EF1 estuviera presente en cualquier diseño de UD o situación de aprendizaje, teniendo un papel protagonista, y acompañarla de otra u otras competencias específicas. Esta decisión supone que el aprendizaje surja de la vivencia de las diferentes situaciones motrices, y que a partir de la acción motriz, también se aborde la cultura motriz, o la gestión emocional, o la sostenibilidad o vinculación con la salud. Elaborar diseños que no incorporen la CE.EF. 1 implica presentar un aprendizaje descontextualizado de la acción motriz y sin un sentido propio. Y llevar a cabo unidades didácticas donde solo exista la CE.EF. 1 supone no hacer visible y patente que el desarrollo de la conducta motriz implica a toda la personalidad de los participantes en la acción motriz (Parlebas, 1972, 2017).

Los saberes básicos son otro de los elementos curriculares específicos de las asignaturas, y sirven para la adquisición de las competencias específicas. Son prescriptivos y por lo tanto tienen que constar en los diseños de situaciones de aprendizaje o unidades didácticas. Suponen las herramientas el profesorado va a emplear para la adquisición de las competencias y se definen como: “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (Real Decreto 157/2022; Real Decreto 217/2022; Real Decreto 243/2022). Estos saberes básicos se estructuran en los diferentes bloques, donde en la Orden de Aragón también han sido renumerados para que tuvieran una relación directa con las competencias específicas (Orden ECD/1112/2022; Orden ECD/1173/2022; Orden ECD/1172/2022).

Los saberes básicos del 'bloque A: Resolución de problemas en situaciones motrices' también se han concretado en el desarrollo normativo de esta Orden. El concepto de principios operacionales de los dominios de acción motriz que se definen como: "relación que se establece entre los elementos que participan en la organización de la acción motriz, realizada con un fin preciso de uno o más sujetos, que se manifiesta mediante operaciones cuyos efectos pueden ser observados" (Parlebas, 2001, p.362).

Este concepto es fundamental, pues si se sitúa a la acción motriz como eje vertebrador de la educación física, y al desarrollo de la conducta motriz del alumnado como elemento de intervención, la forma en la que el alumnado resuelva las diferentes situaciones motrices y los principios que aplique serán la guía del proceso de enseñanza aprendizaje (Founaud-Cabeza, 2024b). Estos principios suponen un aprendizaje cognitivo en la acción y siempre son operacionales, ya que si no lo fueran, sería una mera declaración de intenciones (Parlebas, 2001). Además, con la ordenación de los criterios de evaluación mediante los dominios de acción motriz, se establecen principios operacionales comunes a estos dominios de acción motriz. Por lo que se puede afirmar que están en el corazón de la transferencia, ya que los principios operacionales (o saberes básicos del bloque A) que el alumnado aplica para resolver una situación motriz de un determinado dominio de acción (tabla 1), también los podrá aplicar para resolver otra situación motriz de ese mismo dominio de acción motriz. Dicho de otra manera, los principios de operacionales que el alumnado aplica para resolver una situación motriz de 3 contra 2 en balonmano, también los aplicará para resolver una situación motriz de 3 contra 2 en baloncesto. O incluso de forma más ambiciosa, también es posible la transferencia entre diferentes dominios de acción motriz o incluso a la vida real de nuestro alumnado (Parlebas, 2001).

Tabla 1.

Principios operaciones en función del dominio de acción motriz.

Dominio de acción motriz		Principios operacionales
Acciones motrices individuales		• Uso consciente de la motricidad en función de las características de la actividad. • Uso y transformación de la energía. • Crear y mantener la velocidad de las acciones. • Alineación de fuerzas, alineación de segmentos o elementos en función de las características de la actividad. • Desarrollo de la práctica motriz en el contexto y parámetros espaciales concretos. • Ritmo y aceleración, coordinación de fuerzas y encadenamiento de acciones. • Autoevaluar la acción y búsqueda de adaptaciones motrices para resolver eficientemente situaciones individuales.
Acciones motrices de oposición		• Equilibrio-desequilibrio espacial en el espacio propio y del adversario/a. • Elección del momento adecuado para actuar. • Descodificación de las conductas motrices del oponente en cuanto a su disposición. • Anticipación a las acciones del oponente. • Codificación de las acciones propias. • Velocidad de las acciones y orientación. • Uso de la fuerza del oponente. • Encadenamiento de acciones.

	• Búsqueda de la acción óptima en función de la acción y ubicación del rival o el móvil. • Acción/reacción y anticipación a las acciones del oponente mediante la decodificación de la conducta motriz. • Alternancia táctica. • Desarrollar un proyecto táctico en función de las acciones del rival durante la práctica.
Acciones motrices de cooperación	• Identificar un objetivo común. • Pautas grupales para la resolución de la situación motriz. • Establecer proyectos de acción colectivos. • Sucesión de acciones colectivas regulando el esfuerzo. • Colaboración y sincronización de las acciones ajustando la motricidad a los demás. • Coordinación de las acciones motrices para la resolución de la situación motriz. • Variedad de respuestas originales para la solución a un reto o juego propuesto a un problema que surja de la propia acción motriz. • Autocontrol del proceso y autoevaluación del proceso y el resultado.
Acciones motrices de colaboración-oposición	• Toma de decisiones y acciones basadas en crear un desequilibrio a mi favor y/o a favor de un compañero/a. • Control significativo individual del móvil. • Conservación colectiva del móvil/desposesión e interceptación del móvil. • Movimiento hacia el blanco/ ocupación defensiva de espacios peligrosos. • Cambio de rol identificando y desarrollando la acción motriz a desarrollar. • Tomas de decisión y acción basadas en la identificación de espacios peligrosos en ataque y defensa. • Algoritmo de ataque y algoritmo de defensa. Elaboración y desarrollo de acciones tácticas colectivas complejas, ofensivas y defensivas durante la práctica.
Acciones motrices con incertidumbre del medio	• Desarrollo de una motricidad variada con el fin de adaptarse a los diferentes entornos. • Descodificación de la incertidumbre del medio para desarrollar planes de acción. • Aplicar normas de seguridad asociadas a las diferentes prácticas. • Descodificación de la incertidumbre del medio para elaborar planes de acción. • Observar la incertidumbre del entorno, valorar el riesgo de las acciones y decidir su acción motriz en el entorno con mayor nivel de incertidumbre. • Gestionar y regular la energía para llevar a buen término una actividad con economía y eficacia.
Acciones motrices con intenciones artístico expresivas	• Uso de la motricidad simbólica. • Explorar, expresar y comunicar. • Valorar la singularidad motriz, descubriendo una motricidad introyectiva. • Desinhibirse ante las prácticas motrices de expresión. • Desarrollo de la expresión corporal a partir de estímulos externos (emociones, música, ideas, ...). • Procesos de comunicación: codificación de mensajes a través de la motricidad simbólica.

El currículum como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje

La lectura del texto normativo puede resultar tediosa para las personas que lo tienen que comprender y aplicar. Por ello, los coordinadores de los currículos para Aragón decidieron tomar varias decisiones en el diseño que hacen de los textos normativos sean únicos en todo el estado español. Estas concreciones curriculares, expresadas en la Orden 1172/2022, 1173/2022 y 1112/2022, tienen dos partes: una parte prescriptiva, de aplicación obligatoria, y una parte no prescriptiva, donde se explica y se ejemplifica cada uno de los elementos. De esta manera, cuando se detallan las competencias específicas o los criterios de evaluación, también se explica el tipo de aprendizajes a adquirir, y se argumenta el porqué de esa orientación del aprendizaje. O también, cuando se concretan los saberes básicos, se añade una ejemplificación de la aplicación de estos saberes básicos en situaciones motrices propias de una sesión de educación física.

Se incorpora un apartado de 'Orientaciones didácticas y metodológicas', donde se explican aspectos como: configurar itinerarios de enseñanza-aprendizaje para cada dominio de acción motriz, la relevancia de la autorregulación emocional y su tratamiento dentro de la acción motriz, el proceso de intervención docente, la evaluación de los aprendizajes o el diseño de situaciones de aprendizaje entre otros aspectos.

Además, es un texto normativo con otros dos elementos que llaman la atención: incluyen una ejemplificación de una situación de aprendizaje por curso y bibliografía. Estos dos elementos son muy importantes, ya que por una parte le ayuda al docente a ver cómo se aplica el texto curricular a diseños del aula, y por otra parte, si quiere ampliar su conocimiento, se le indica dónde puede acudir para ello.

Del marco normativo al diseño de tareas: razonamiento y ejemplificación

Como ejemplo de la aplicación del currículum y de cómo se realiza el razonamiento para su diseño, se presenta a continuación la estructura de una unidad didáctica de Rugby Tag para el curso de 1º ESO, alumnado de 12-13 años. Esta propuesta es una ejemplificación que se ha puesto en práctica de forma real, pero el profesorado puede realizar los diseños que considere en función de las características que presenten sus grupos, su centro, etc., en definitiva, su contexto.

El rugby tag es una adaptación del rugby que se lleva a cabo sin contacto y en un espacio más reducido. Para ello el placaje se realiza quitando unas cintas que los y las jugadores/as llevan en la cintura, pero el manejo del móvil se rige por las mismas normas y se disminuye en parte la complejidad normativa del rugby para su aplicación en el ámbito escolar.

Como ya hemos mencionado a lo largo de este texto, todos los diseños tienen que contener la CE.EF1 1, y para saber el criterio de evaluación asociado a esta competencia es necesario clasificar este deporte según su lógica interna¹. En este caso es un deporte que tiene compañero y adversario, por lo que se ubicará en el dominio de colaboración-oposición, y el criterio de evaluación será el 1.4.

Es necesario puntualizar que no es objetivo de la educación física el aprendizaje y la evaluación técnica de gestos concretos, precisos y aislados, como por ejemplo: la técnica del pase. El aprendizaje en la acción motriz es cognitivo, no únicamente corporal, por lo que una técnica adecuada podrá facilitar el éxito de acciones más complejas, pero nunca será el objetivo final del proceso de enseñanza aprendizaje, y ni deberá ser objeto de calificación. Por ello siempre tendremos que evaluar con el criterio que se corresponde a la lógica interna del deporte o juego, que en este caso es el 1.4., y no asociando criterios de evaluación que no corresponden a la lógica interna del deporte o

juego trabajado, buscando un amparo legal para calificar la técnica gestual. Esta práctica supone no comprender el marco teórico contrastado donde se apoya el texto legal, y por lo tanto aplicar la normativa de una forma retorcida y errónea.

Además, el rugby tiene un marcado vínculo cultural con los países de habla inglesa y una limitada expansión en España en comparación con países como Francia, por lo que también podemos hacer patente el trabajo sobre la CE.EF. 2, que será evaluado con el criterio de evaluación 2.1. Y por último, el rugby tag es un deporte muy rápido, con un contacto limitado, por lo que pueden surgir conductas antideportivas. Por ello, la CE.EF. 3, ligada a la gestión emocional y al desarrollo de las habilidades sociales también estará presente, y será evaluada a través del criterio de evaluación 3.1. (tabla 2).

Tabla 2.

Relación de competencias específicas y criterios de evaluación (Crit. Eval.) en la unidad didáctica de rugby tag.

CE.EF 1: Adaptar la motricidad para resolver diferentes situaciones motrices según su lógica interna (las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución) para consolidar actitudes de superación, crecimiento y resiliencia al enfrentarse a desafíos físicos.

Crit. Eval. 1.4. Resolver situaciones motrices basadas en la colaboración y la oposición, aplicando los principios operacionales básicos para elaborar acciones tácticas sencillas propias de estas situaciones motrices.

CE.EF 2: Practicar, analizar y valorar distintas manifestaciones de la cultura motriz aprovechando las posibilidades y recursos expresivos que ofrece la acción motriz y profundizando en las consecuencias del deporte como fenómeno social, analizando críticamente sus manifestaciones desde la perspectiva de género y desde los intereses económico-políticos que lo rodean, para alcanzar una visión más realista, contextualizada y justa de la motricidad en el marco de las sociedades actuales

Crit. Eval 2.1. Gestionar su participación, individual o colectiva, en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas vinculadas tanto con la cultura propia como con otras, teniendo en cuenta su lógica interna, favoreciendo su conservación y valorando sus orígenes, evolución e influencia en las sociedades contemporáneas.

CE.EF 3: Compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto entre participantes y a las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud crítica ante comportamientos antideportivos o contrarios a la convivencia y desarrollando procesos de autorregulación emocional que canalicen el fracaso y el éxito en estas situaciones, para contribuir con progresiva autonomía al entendimiento social y al compromiso ético en los diferentes espacios conectados con el contexto social próximo en los que se participa.

Crit. Eval 3.1. Practicar una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las actitudes antideportivas, evitando la competitividad desmedida y actuando con deportividad al asumir los roles de público, participante u otros.

Una vez definidas las competencias específicas con los criterios de evaluación, es necesario saber qué saberes básicos vamos a necesitar movilizar para la adquisición de dichas competencias. Aunque la relación entre competencias específicas y bloques de saberes básicos no es prescriptiva, en Aragón se orienta al profesorado a que

relacione la CE.EF. 1 con saberes básicos del bloque A, la CE.EF. 2 con saberes básicos del bloque B, la CE.EF. 3 con saberes básicos del bloque C, la CE.EF. 4 con saberes básicos del bloque D y la CE.EF. 5 con saberes básicos del bloque E y F.

De forma más concreta (figura 1), para el desarrollo de la CE.EF 1 y el criterio de evaluación 1.4. se proponen los siguientes saberes básicos del bloque A: Acciones motrices de colaboración-oposición. Principios operacionales básicos:

- toma de decisiones y acciones basadas en crear un desequilibrio a mi favor y/o a favor de un compañero/a,
- control significativo individual del móvil y conservación colectiva del móvil/desposesión e interceptación del móvil.
- movimiento hacia el blanco/ ocupación defensiva de espacios peligrosos.

Para el desarrollo de la CE.EF. 2 y su criterio de evaluación 2.1. se trabajará con los siguientes saberes básicos del bloque B:

- Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural.
- Influencia del deporte en la cultura actual: el deporte como fenómeno de masas. Impacto social, aspectos positivos y negativos.

Y por último, para la CE.EF. 3 y el criterio de evaluación elegido 3.1. se plantean los siguientes saberes básicos del bloque C:

- Habilidades sociales: conductas prosociales en situaciones motrices colectivas.
- Identificación y rechazo de conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices

UD RUGBY TAG			Curso: 1º ESO
CE.EF	Criterios evaluación	Saberes Básicos	Vínculos
1	1.4. Resolver situaciones motrices basadas en la colaboración y la oposición, aplicando los principios operacionales básicos para elaborar acciones tácticas sencillas propias de estas situaciones motrices.	Acciones motrices de colaboración-oposición. Principios operacionales básicos: - toma de decisiones y acciones basadas en crear un desequilibrio a mi favor y/o a favor de un compañero/a. - control significativo individual del móvil y conservación colectiva del móvil/desposesión e interceptación del móvil. - Movimiento hacia el blanco/ ocupación defensiva de espacios peligrosos.	Colaboración-oposición de baja complejidad en el reglamento.
2	2.1. Gestionar su participación, individual o colectiva, en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas vinculadas tanto con la cultura propia como con otras, teniendo en cuenta su lógica interna, favoreciendo su conservación y valorando sus orígenes, evolución e influencia en las sociedades.	- Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. - Influencia del deporte en la cultura actual: el deporte como fenómeno de masas. Impacto social, aspectos positivos y negativos.	Vínculo cultural marcado: países de habla inglesa, primer deporte en otros países. El rugby en España.
3	3.1. Practicar una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las actitudes antideportivas, evitando la competitividad desmedida y actuando con deportividad al asumir los roles de público, participante u otros.	- Habilidades sociales: conductas prosociales en situaciones motrices colectivas. - Identificación y rechazo de conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices.	Deporte con contacto limitado, juego rápido y posibilidad alta de conductas antideportivas.

Figura

1. Relación de saberes básicos por bloque y su relación con las competencias específicas y criterio de evaluación en la unidad didáctica de rugby tag.

Una vez establecido el marco normativo con el que se va a desarrollar esta unidad didáctica, resulta necesario establecer un nivel más de concreción de estos elementos que permita al profesorado la contextualización de dichos elementos, que en Aragón toma forma de objetivo para concretar el criterio de evaluación. Partiendo de los criterios de evaluación junto con los saberes básicos, se redacta el objetivo. Para el criterio 1.4. y los saberes básicos del bloque A los objetivos son:

- Ser capaz de crear un desequilibrio espacial sin balón.
- Identificar los espacios eficaces y desplazarse con balón hacia ellos.
- Pasar el móvil identificando el momento adecuado para lograr la conservación colectiva del móvil.
- Identificar las líneas de pase para la interceptación del móvil.
- Moverse hacia el blanco ocupando espacios peligrosos.
- Identificar espacios peligroso y ocuparlos eficazmente en defensa.

Para el criterio de evaluación 2.1. y los saberes básicos del bloque B:

1. Exponer ideas que relacionan el rugby con la cultura de los países.
2. Razonar y comparar la presencia del rugby y otros deportes en España.

Para el criterio de evaluación 3.1. y el bloque de saberes básicos C:

1. Aceptar y respetar las normas del rugby tag.
2. Ser capaz de trabajar en equipo identificando un objetivo común.

UD RUGBY TAG				1ºESO
CE.EF	Criterios evaluación	Saberes Básicos	Objetivos de la unidad didáctica	
1	1.4. Resolver situaciones motrices basadas en la colaboración y la oposición, aplicando los principios operacionales básicos para elaborar acciones tácticas sencillas propias de estas situaciones motrices.	Acciones motrices de colaboración-oposición. Principios operacionales básicos: - toma de decisiones y acciones basadas en crear un desequilibrio a mi favor y/o a favor de un compañero/a. - control significativo individual del móvil y conservación colectiva del móvil/desposesión e interceptación del móvil. - Movimiento hacia el blanco/ ocupación defensiva de espacios peligrosos.	- Ser capaz de crear un desequilibrio espacial sin balón. - Identificar los espacios eficaces y desplazarse con balón hacia ellos. - Pasar el móvil identificando el momento adecuado para lograr la conservación colectiva del móvil. - Identificar las líneas de pase para la interceptación del móvil. - Moverse hacia el blanco ocupando espacios peligrosos. - Identificar espacios peligroso y ocuparlos eficazmente	
2	2.1. Gestionar su participación, individual o colectiva, en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas vinculadas tanto con la cultura propia como con otras, teniendo en cuenta su lógica interna....	- Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. - Influencia del deporte en la cultura actual: el deporte como fenómeno de masas. Impacto social, aspectos positivos y negativos.	- Exponer ideas que relacionan el rugby con la cultura de los países. - Razonar y comparar la presencia del rugby y otros deportes en España.	
3	3.1. Practicar una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las actitudes antideportivas, evitando la competitividad desmedida....	- Habilidades sociales: conductas prosociales en situaciones motrices colectivas. - Identificación y rechazo de conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices.	- Aceptar y respetar las normas del rugby. - Ser capaz de trabajar en equipo identificando un objetivo común.	

Figura 2. Establecimiento de los objetivos en la unidad didáctica de rugby tag en relación con las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos.

El establecimiento de estos objetivos supone el nivel de concreción más bajo, y es directamente aplicable a las sesiones. Por ello supone una guía en el diseño de las tareas y situaciones de aprendizaje. Además, son el faro que va a guiar al profesorado para realizar las correcciones o dar los feedbacks al alumnado, porque el docente sabe qué es lo que quiere su alumnado aprenda con esa tarea. Es destacable como los objetivos no están centrados en el aprendizaje de una técnica concreta, sino en el sentido cognitivo que toma la gestualidad técnica.

Para diseñar esta UD, se contempla una única situación de aprendizaje. Para ello, poniendo en el centro en el desarrollo de la CE.EF 1 y de sus objetivos, el siguiente paso es el diseño de tareas. Comenzando con el primer objetivo: 'ser capaz de crear un desequilibrio espacial sin balón', se diseñan juegos o tareas donde el alumnado lo tenga que poner en práctica. Los juegos populares son un gran recurso de aprendizaje (Founaud-Cabeza, 2024a), y de forma concreta para el objetivo mencionado, el juego del Gavilán² con sus múltiples variantes supone una tarea muy adecuada para la adquisición del aprendizaje del primer objetivo. Con la vivencia de este juego y el aprendizaje suscitado en el alumnado, se plantea posteriormente el mismo juego pero contextualizado al rugby tag, usando un espacio de juego con las dimensiones del campo de rugby tag, así como con las cintas buscando que se produzca una transferencia real entre lo vivenciado y aprendido en el juego del Gavilán y las acciones de búsquedas de espacios libres en el rugby tag.

En las siguientes sesiones se irán trabajando los siguientes objetivos con juegos o situaciones parceladas de juego (figura 3), pero es necesario tener en cuenta que los objetivos no son excluyentes, sino todo lo contrario, lo trabajado en la primera sesión se aplicará en la siguiente. Los aprendizajes conseguidos se irán ensamblando y se irá construyendo un aprendizaje con sentido para el alumnado hasta acabar disputando partidos de rugby tag. Los objetivos derivados de la CE.EF 3 surgen de la propia acción motriz y por lo tanto de la vivencia de los juegos y tareas propuestas. Y los objetivos de la CE.EF 2 se podrían trabajar en la parte introductoria de las sesiones o en el final de esta, provocando reflexiones, o preguntas para investigar en las siguientes sesiones.

Es necesario matizar que realizar este proceso en orden inversa, es decir, primero diseñar las tareas y después establecer qué es lo que aprende el alumnado, puede llevar a diseños de unidades didácticas o situaciones de aprendizaje que no son coherentes o que aporten un aprendizaje sin sentido para el alumnado.

Objetivos	Ejemplos de tareas o juegos
Ser capaz de crear un desequilibrio espacial sin balón.	Juego del Gavilán y sus variantes y contextualización en el espacio de juego real.
Pasar el móvil identificando el momento adecuado para lograr la conservación colectiva del móvil.	Juego de los 10 pases ³ con variantes, o cualquier juego de pases con oposición.
Identificar las líneas de pase para la interceptación del móvil.	
Moverse hacia el blanco ocupando espacios peligrosos.	Situaciones parceladas de juego de 2 contra 1, 3 contra 2,...limitando el espacio de juego y facilitando la identificación de la línea de ensayo.
Identificar espacios peligroso y ocuparlos eficazmente.	Situaciones parceladas de juego en igualdad de 2 contra 2, 3 contra 3,...
Identificar los espacios eficaces y desplazarse con balón hacia ellos.	Juegos del Robacolas ⁴ con variantes.

Figura 3. Ejemplos de tareas y juegos vinculados a los objetivos relacionados con la CE.EF1 y los saberes básicos del Bloque A de la unidad didáctica de rugby tag.

De forma paralela y entrelazada, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación formativa y compartida es otro de los elementos donde los objetivos descritos tienen gran importancia. Abordar este aspecto requeriría otra publicación (Founaud-Cabeza et al., 2022; Founaud-Cabeza & Chivite-Izco, 2026; katedra, 2023; Ministerio de Educación, FP y Deportes, 2022), pero para cerrar este apartado nos vemos en la necesidad de ejemplificar un posible instrumento de evaluación. El razonamiento seguido para su elaboración y diseño es sencillo, pues partiendo de los objetivos relacionados con la competencia específica 1 que se han trabajado, y que están directamente relacionados con los saberes básicos, se elabora una rúbrica con tres niveles. Los ítems que componen la rúbrica son los comportamientos motores del alumnado que se corresponden con los objetivos planteados (figura 4).

Ítem	Adquirido	En proceso	No adquirido
Crear desequilibrio espacial sin balón	Se desplaza hacia espacios libres o aprovecha espacios libres que genera con su trayectoria.	Ocasionalmente se desplaza a los espacios libres produciendo un desequilibrio.	No se desplaza hacia los espacios libres en la mayoría de las ocasiones.
Desplazamiento con balón	Corre hacia espacios libres siendo difícil quitarle la cinta de forma habitual.	Ocasionalmente corre con el balón hacia espacios libres sin que le quiten la cinta.	No se desplaza con balón o le quitan la cinta rápidamente en la mayoría de las ocasiones.
Conservación colectiva del balón	Pasa el balón hacia atrás hacia el compañero mejor situado libre de marcaje.	Ocasionalmente pasa el balón hacia atrás hacia el compañero libre de marcaje mejor situado.	Se desplaza de forma errática con el balón, le quitan la cinta, o pasa hacia delante en la mayoría de las ocasiones.
Movimiento hacia el blanco	Se desplaza hacia el blanco, ocupando espacios libres cerca de la línea de marca sin que le quiten la cinta. Consigue marcar tantos.	Se desplaza hacia el blanco, pero elige zonas poco eficaces u ocupadas por rivales que consiguen quitarle la cinta. Ocasionalmente consigue algún tanto.	No se desplaza hacia blanco ni consigue tantos.
Intercepción del balón	Se sitúa en zona eficaz en función del balón e intercepta el pase anticipándose.	Se sitúa en zona eficaz en función del balón y ocasionalmente es capaz de interceptar el balón.	Esta muy próximo/a a la línea de pase y no hace nada por interceptar el balón.
Tagging	Es eficaz en el tagging consiguiendo quitar cintas en la mayoría de las acciones defensivas.	Se sitúa en espacios peligrosos y ocasionalmente consigue quitar alguna cinta.	No consigue quitar las cintas a los oponentes porque generalmente no está situado/a en espacios eficaces.

Figura 4. Ejemplo de rúbrica de evaluación en función de los objetivos definidos relacionados con el criterio de evaluación 1.4 y la CE.EF 1.

Conclusiones

La acción motriz debe situarse como eje vertebrador de la Educación Física en los textos normativos. Esto implica adoptar un punto de vista específico, propio y pertinente desde los primeros niveles de concreción hasta la práctica de aula.

El nuevo currículum LOMLOE presenta un giro muy importante a la hora de comprender, tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el tipo de aprendizajes que el alumnado debe conseguir así como su evaluación. Solo mediante el desarrollo de la conducta motriz del alumnado, que implica a toda la personalidad del participante, podremos abordar los grandes retos educativos que supone esta nueva Ley. Los dominios de acción motriz y los principios de acción que los estructuran son la organización idónea, específica y pertinente de la educación física.

Notas

1Logica Interna: Sistemas de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente (Parlebas, 2001, p. 302).

2Juego del Gavilán: una persona la paga y se sitúa en el medio del campo de juego. Esta persona es el gavilán. El resto de jugadores, situados en un lado del campo, deben pasar al otro sin que el gavilán les pille.

3Juego de los 10 pases: dos equipos, con el mismo número de participantes, donde uno de ellos tiene la posesión del balón. Tienen que realizar 10 pases sin que el otro equipo les intercepte el balón. Si esto ocurre, se cambian los roles y se reinicia el juego.

4Juego Robacolas: es un juego de estructura todos contra todos, donde los jugadores llevan un pañuelo colgando de la cintura. El objetivo es robar pañuelos al resto de participantes y evitar que te roben el tuyo.

Referencias

- Chivite-Izco, M. T., Founaud-Cabeza, M. P., & Romero-Martín, M. R. (2026). *La aventura de aprender participando: De las reglas de acción a la evaluación formativa. Planteamiento teórico*. En M^a R. Romero, E. Lorente, N. Estrada, S. Asún (edit), *Claves actuales de la evaluación formativa y compartida en educación física. Guía para docentes* (1.a ed., pp. 13-32). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-10169-94-4>
- Founaud-Cabeza, M. (2024a). *Aplicación de los principios de acción en un juego motor en Educación Física*. En V. Arufe & R. Rodríguez (Eds.), *7o Congreso Mundial de Educación EDUCA* (pp. 322-327). Plataforma EDUCA. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11224223>
- Founaud-Cabeza, MP. (2024b, julio 1). *La acción motriz como punta de lanza de la Educación Física en el marco de la LOMLOE el caso de Aragón*. *Acción Motriz*, JUL-DIC(24), 75-93.
- Founaud-Cabeza, M. P., & Chivite-Izco, M. T. (2026). *La aventura de aprender participando: De las reglas de acción a la evaluación formativa. Experiencia práctica*. En *Claves actuales de la evaluación formativa y compartida en educación física. Guía para docentes* (1.a ed., pp. 33-50). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-10169-94-4>
- Founaud-Cabeza, M., Santolaya-Val, M., Romero-Martín, M., & Chivite-Izco, M. (2022). *Las Reglas de acción como apoyo para la evaluación entre iguales*. XIV Congreso Nacional de evaluación formativa y compartida en educación., (1), 136-139. <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-498-9>
- Katedra. (7 noviembre, 2023). *Javier Cortés de las Heras: La evaluación de competencias en el marco de la LOMLOE*. [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=lcpsV53bEhg>
- López Pastor, V. M. (2017). *¿Qué significa programar por «Dominios de acción motriz» y qué ventajas tiene para el profesorado de educación física?* *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 44(December 2016), 5-10.
- Ministerio de Educación, FP y Deportes. (8 noviembre, 2022). *06 Evaluación en la LOMLOE* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=hB23Jb1g1QI>

Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, 145 BOA del 27 de julio (2022).

Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón., BOA del 11 de agosto (2022).

Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón., BOA del 12 agosto (2022).

Parlebas, P. (1972). Apport des activités physiques à l'éducation globale de l'enfant. Vers l'Education Nouvelle, 256-257(Octobre-novembre), 93-107.

Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Paidotribo.

Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en Educación Física. Los dominios de acción motriz. Primer Congreso Europeo de Educación Física FIEP, 27-42.

Parlebas, P. (2009). La acción motriz: Punta de lanza de la Educación Física. Revista de Educación Física: Renovar la teoría y práctica, 113, 5-12.

Parlebas, P. (2017). La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física (R. Martínez-Santos, Ed.). Junta de Andalucía.

Real Decreto 157/2022, del 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, BOE num 52 del 2 de marzo (2022).

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, BOE núm. 76, de 30 de marzo (2022).

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato, BOE núm. 82, de 06 de abril 1 (2022).