



Enseñanza por competencias y Estilo Actitudinal en Educación Física en el marco curricular LOMLOE

Competency-based teaching and Attitudinal Style in Physical Education within the LOMLOE curriculum framework

Jorge-Agustín Zapatero-Ayuso^{1*}, Ángel Pérez-Pueyo² y David Hortigüela-Alcalá³

¹Universidad Complutense de Madrid, ²Universidad de León, ³Universidad de Burgos

*Autor para correspondencia: jzapater@ucm.es

DOI: <https://doi.org/10.55166/reefd.v439i2.4470>

RESUMEN

La enseñanza por competencias se asentó como un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, en el que las propias competencias constituyen los elementos vehiculares que deben guiar el diseño e implementación de programas en todas las asignaturas. El Estilo Actitudinal (EA) se asentó como un modelo pedagógico emergente y una nueva referencia para la enseñanza de la Educación Física (EF), que no solo aboga por el desarrollo de la competencia motriz, sino también por un desarrollo integral del alumnado con un enfoque metodológico que pone el punto de mira en el alumnado, sus actitudes y sus relaciones sociales, entre otros aspectos. Este artículo pretende favorecer la reflexión, debate y crítica en torno a la enseñanza por competencias y el EA, buscando sinergias y futuras líneas de investigación, que ayuden al profesorado de EF a contribuir a las competencias con orientaciones claras y basadas en la evidencia, y faciliten la incorporación de una normativa educativa (LOMLOE) que vuelve a hacer énfasis en la enseñanza por competencias.

Palabras clave: Aprendizaje a lo largo de la vida; metodología de enseñanza; aprendizaje activo; legislación educacional.

ABSTRACT

Competency-based teaching has been established as a student-centred teaching model in which the competences themselves serve as the primary guiding elements for the design and implementation of programmes across all subjects. The Attitudinal Style (AS) has gained recognition as a pedagogical emerging model and a new reference point for the teaching of Physical Education (PE), advocating not only the development of motor competence, but also the holistic development of students. This is achieved through a methodological approach that focuses on students, their attitudes and their social relationships, among other aspects. The objective of this article is to stimulate reflection, debate and critique on the teaching of competencies and AS, with a view to identifying potential synergies and future research avenues that will assist PE teachers in contributing to competencies with clear, evidence-based guidelines and facilitating the incorporation of educational regulations (LOMLOE) that re-emphasise teaching by competencies.

Keywords: life-long learning, teaching methodology, activity learning, educational legislation.

LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS Y SU CONSOLIDACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El movimiento de renovación del Espacio Europeo de Educación Superior, atendiendo a recomendaciones internacionales de la OECD, en su clásico Proyecto DeSeCo (OECD, 2005), o la UNESCO, en su archiconocido informe Delors (Delors et al., 1997), inició una renovación de las enseñanzas en la Declaración Bolonia (1999) en la primera década del siglo XXI. Las competencias y su desarrollo se convirtieron en los elementos clave para la ciudadanía activa, el empleo, el aprendizaje a lo largo de la vida y la construcción de una vida mejor (OECD,

2019). Los modelos de formación requirieron de una homogeneización, afectando a los desarrollos curriculares y sus concreciones, pero también a las prácticas docentes (Alonso-Sáez y Arandia-Loroño, 2017).

La enseñanza por competencias requiere de una metodología centrada en el alumnado y su aprendizaje (Garrote et al., 2023). El punto de mira pasó de estar en el docente y su enseñanza a ponerse en el alumnado; su carga de trabajo e implicación serán la que generen el progreso competencial. Se popularizaron múltiples métodos para el desarrollo de competencias en las diferentes etapas educativas, tales como el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje y Servicio o Aprendizaje basado en Problemas (Blázquez et al., 2022), que se combinaban con otras técnicas y organizaciones de aula más tradicionales en las que el docente podía tener un mayor o menor peso, como las lecciones magistrales, los talleres o los seminarios (De Miguel, 2006).

Una de las premisas fundamentales de la enseñanza por competencias fue enfatizar el aprendizaje a lo largo de la vida (OECD, 2019); hecho que pone el punto de mira en la evaluación y especialmente en la autoevaluación y el descubrimiento de caminos para el progreso individual y autónomo (Delgado-García y Oliver-Cuello, 2009; Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez, 2020). Con esta justificación, se recuperó e hizo hincapié en las prácticas de evaluación formativa y compartida, habiendo sido demostradas como efectivas para el desarrollo de competencias e implicación del alumnado (López-Pastor et al., 2020). Asimismo, sumada a esta evaluación formativa, la enseñanza por competencias se vinculó con la evaluación auténtica, término que surge de la traducción del planteamiento anglosajón de *authentic assessment* (Wiggins, 1990). De forma resumida, este tipo de evaluación defiende la evaluación del desempeño del alumnado en contextos de práctica real o simulada para resolver retos o problemas en un entorno determinado, permitiendo una evaluación en y sobre la acción y la observación del grado de desarrollo de las competencias (Bolívar, 2010; Yáñez y Villardón, 2006).

Asimismo, los currículos y planes de estudio adoptaron cambios con la intención de incluir las competencias como elementos vehiculares del aprendizaje. En este sentido, se pretendía hacer hincapié en la competencia, y no en el contenido, como elemento curricular que determine los aprendizajes. En esta misma línea, el contenido no es valioso “per se”, sino en la medida en que se moviliza de forma responsable para resolver problemas o crear productos nuevos; es decir, la adquisición del contenido es una condición para ser competente, un prerrequisito, pero no la condición primordial ni el facto que debe guiar la enseñanza (Perrenoud, 2008).

Con todos estos planteamiento y antecedentes, las competencias se convirtieron en la guía que debe vertebrar la enseñanza y el progreso en las diferentes asignaturas y etapas educativas. Así, el movimiento de renovación pedagógica y didáctica y el trasfondo social de los cambios en la Educación Superior tuvieron calado en el resto de las etapas educativas, donde, en 2006, de acuerdo con las recomendaciones europeas, aparecen por primera vez las competencias básicas (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE). Desde entonces, las leyes educativas fueron realizando esfuerzos por generar currículos competenciales y modificar las prácticas de enseñanza. Tanto es así que la última modificación de la LOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE-LOMLOE), se incluyeron múltiples elementos curriculares de origen pedagógico competencial: el perfil de salida, las competencias específicas (que se suman a las competencias clave) o las situaciones de aprendizaje. Todo este conjunto de elementos ha irrumpido con fuerza en la actualidad educativa y, por tanto, bajo el paraguas de la nueva Ley Educativa, parece obligada una nueva exploración y reflexión sobre la inclusión de las competencias en el sistema educativo y el quehacer diario en los centros educativos y de la EF en particular.

En esta materia, el trabajo de Pérez-Pueyo et al. (2019a), enfrentando la visión de dos expertos en enseñanza por competencias, obtuvo cómo la EF es una asignatura propensa y un



punto de apoyo para la inclusión del modelo competencial por: a) la larga tradición en modelos pedagógicos y metodologías activas en EF; y b) la capacitación pedagógico-didáctica y permeabilidad del profesorado de EF en reformas previas. En esta línea, Lleixà (2007) justificó la posición privilegiada de la asignatura para contribuir a las competencias por su carga procedimental y actitudinal y la interacción física y social que posibilita la EF. Asimismo, los resultados de Betancourt et al. (2020) enfatizaron el valor de la EF para contribuir a las competencias ciudadanas y Méndez-Alonso et al. (2016) demostraron la visión positiva del profesorado de EF en relación con el potencial de la enseñanza por competencias. Sin embargo, a pesar de este horizonte prometedor, la literatura precedente (Figueras et al., 2016; Hortigüela-Alcalá, 2014; Méndez-Alonso et al., 2016; Pérez-Pueyo et al., 2019a; Zapatero-Ayuso, 2014) alertó de cierta desinformación y falta de formación del profesorado en torno a la enseñanza por competencias, lo que impide el calado y la transformación real de las prácticas docentes en EF.

Ante esta situación y frente a los nuevos cambios normativos, vuelve a ser actual el longevo debate (más de dos décadas) de las competencias en EF. Crece la necesidad de contribuir al desarrollo y consecución de las competencias y sus descriptores operativos con modelos pedagógicos analizados científicamente, consolidados y emergentes, como el Estilo Actitudinal (EA). Este trabajo pretende ser una aportación pedagógica-didáctica a la enseñanza por competencias a través de una profunda y fundamentada reflexión sobre la posible contribución del EA al logro y desarrollo de las competencias clave. Se pretende retomar trabajos (Pérez-Pueyo, 2012) y proyectos previos, como el Proyecto INCOBA (Álvarez-Sánchez et al., 2025a; Pérez-Pueyo et al., 2021; Pérez-Pueyo y Casanova, 2010a, 2010b), que relacionaron el EA con las competencias y propusieron una secuenciación de las competencias a lo largo de las etapas educativas en marcos normativos previos, pero desde la óptica de la actual legislación educativa, la cual ha establecido una secuenciación competencial en sus perfiles de salida. En este sentido, se pone el foco más allá de la asignatura de EF, centrandolo en los elementos transversales, interdisciplinarios y novedosos de la LOE-LOMLOE, como los perfiles de salida y las situaciones de aprendizaje. La revisión de este problema puede servir al impulso y consolidación de la enseñanza por competencias en el área de EF, cuya inclusión pareció deficitaria tras la implementación de leyes educativas precedentes, a pesar de la visión positiva declarada por el profesorado (Hortigüela-Alcalá, 2014; Zapatero-Ayuso, 2014). Concretamente, el objetivo de este trabajo es profundizar en torno a las relaciones y contribuciones hacia la enseñanza por competencias de un modelo de probada eficacia sobre el aprendizaje de la EF, como es el EA, en el actual currículo educativo.

EL ESTILO ACTITUDINAL COMO MODELO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Revisiones sistemáticas sobre el EA (Álvarez-Sánchez et al., 2025a) indican que aunque las publicaciones divulgativas y de propuestas prácticas en EF son numerosas, su producción científica internacional es menos amplia que la de otros modelos pedagógicos con una larga tradición histórica, como el Aprendizaje Cooperativo o el Modelo de Educación Deportiva. Por tanto, para una comprensión profunda del modelo se recomienda la revisión de trabajos de su creador (por ejemplo, Pérez-Pueyo, 2010). Concretamente y, en este caso, se planteará la descripción conceptual del modelo a partir de los componentes descritos en Pérez-Pueyo (2016).

Se puede considerar el EA como un modelo que busca lograr el éxito individual y el desarrollo integral del alumnado a través de la vivencia de experiencias de logro colectivas positivas. Para alcanzar estos logros, se asienta en tres componentes fundamentales: Actividades Corporales Intencionadas, Organización Secuencial hacia las Actitudes y Montajes Finales.

En relación con las Actividades Corporales Intencionadas (Pérez-Pueyo, 2016), estas son actividades eminentemente motrices caracterizadas por buscar promover el desarrollo inte-

gral; ser placenteras y satisfactorias a través de conseguir el éxito; ayudar al alumnado a reconocer los límites y trabajar para superarlos; superar los límites de forma individual y colectiva; provocar la interacción con los demás; promover procesos de autoevaluación y coevaluación, pero valorando las aportaciones a un trabajo final. Es preciso hacer énfasis sobre las Actividades Corporales Intencionadas en relación con el dominio del contenido, pero alejado del concepto de progresión y centrado en el de *secuencia*, como manera de adecuarse a las características del grupo y del alumnado en particular. En este sentido, la aplicación del EA requiere del diseño de actividades adecuadas al contenido y características del alumnado, pero también a las del grupo y al contexto en el que se está desempeñando. En consecuencia, las actividades serán eficientes en la medida en que la secuencia sea adecuada, es decir, se debe aplicar la actividad oportuna en el momento preciso; de hecho, es necesario diferenciar entre las actividades correctas, que pueden ser muchas, y las que realmente son adecuadas para alcanzar el objetivo previsto (Pérez-Pueyo, 2016). El devenir de un aula de EF, compleja, variable, dinámica..., obliga a plantearse el concepto de “improvisación positiva” (Pérez-Pueyo, 2016, p.208); entendido este como el proceso que permite al profesorado ajustar las actividades diseñadas o aplicadas durante la sesión de EF basándose en el análisis y la evaluación constante y recurrente del aprendizaje del alumnado.

En relación con la Organización Secuencial hacia las Actitudes, bajo las premisas del EA, las sesiones se organizan en un número creciente de alumnado; por ejemplo, desde parejas o tríos hasta el grupo completo, pasando por grupos de 4 o 6, 8 o 12 personas. Es importante comprender que los agrupamientos se realizan por afinidad, para asegurar que la experiencia sea placentera y que las relaciones interpersonales iniciales favorezcan el éxito individual con el trabajo grupal; al mismo tiempo que estos también pueden ser planteados en horquillas por parte del profesorado (por ejemplo, entre 3 y 5 o entre 6 y 9). Sin embargo, en los casos en los que no se puede trabajar con esta evolución tan marcada, la Organización Secuencial hacia las Actitudes se vincula a la unión de grupos pequeños con otros mayores con compañeras/os menos afines, o con la unión de grupos en los Montajes Finales (abordados posteriormente) en las diferentes unidades de programación a lo largo del curso o cursos hasta llegar al grupo clase completo. Con este planteamiento, el de que finalmente todo el alumnado trabaje junto y entre sí, se pretende una organización inclusiva, en la que el estudiantado, al participar en grupos de trabajo reducidos y crecientes, no se encuentre expuesto inicialmente a los ojos del gran público (todo el grupo-clase) de forma constante (Pérez-Pueyo et al., 2021), hasta que tengan preparado el Montaje Final grupal que será valorado por el profesorado y el estudiantado. Asimismo, el hecho de generar retos cooperativos de complejidad creciente en cuanto a número de personas permite asentar el logro de un nuevo reto o actividad en la consecución de los previos, hasta alcanzar un gran reto grupal, siendo todas las personas imprescindibles para el logro.

Con respecto a los Montajes Finales, buscan ser la conclusión de las Actividades Corporales Intencionadas y la Organización Secuencial hacia las Actitudes, a través de una actividad o situación final que evidencia tanto el aprendizaje individual como grupal. Este componente constituye una situación final desarrollada en grupo en torno al contenido abordado: teatro de sombras, yincanas ecológicas, espectáculos de circo, eventos deportivos... Son la manera de implicar a todo el alumnado en la última parte de la unidad de programación. El Montaje Final se considera un proyecto donde todo el alumnado sea valorado y necesario de acuerdo con las posibilidades y fortalezas de cada persona, para organizar un Montaje Final libre de discriminación con el fin de que el estudiantado demuestre lo aprendido.



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: EN BUSCA DE SINERGIAS ENTRE EL ESTILO ACTITUDINAL Y LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

La contribución a las competencias va más allá del propio contenido e implica un cambio del enfoque de la enseñanza y, en consecuencia, del aprendizaje. Una enseñanza que se caracteriza por el aprendizaje activo, del que se deduce una implicación y participación alta del alumnado en las actividades y tareas planteadas, la resolución de problemas en contextos reales o simulados, o la propia aplicación del contenido (Bergsmann et al., 2015). Sin embargo, la contribución al desarrollo de competencias va más allá del propio contenido y requiere de cambios en el diseño curricular, la evaluación y los métodos de enseñanza. Solo a través de la metodología seguida en las prácticas educativas y un cambio de concepción en el enfoque de la enseñanza se podrá contribuir al progreso competencial del alumnado. Las competencias se caracterizan por ser contextuales y manifestarse en la acción (Delgado-García y Oliver-Cuello, 2009); por ende, serán las interacciones entre el alumnado, y entre el docente y el alumnado, en el contexto socio-cultural particular que representa cada aula, las que condicionen el progreso competencial del alumnado. Estos planteamientos obligan, ineludiblemente, a atender a aspectos fundamentales de la enseñanza como la relación docente-discente, los agrupamientos y las relaciones interdisciplinarias, o las propias tareas como ejes para enseñar por competencias en cualquier asignatura.

Actualmente, la consecución de las competencias se ha convertido en una “prioridad pedagógica” en todas las áreas (Pérez-Pueyo et al., 2019a, p.7). De acuerdo con estos autores, en la EF, donde antes se reflexionaba sobre el potencial de los modelos pedagógicos para la consecución de objetivos, contenidos, tareas... ahora se requiere una aproximación desde la competencia. Por ende, parece loable plantearse cómo los modelos pedagógicos pueden contribuir a la consolidación de la enseñanza por competencias en EF, al mismo tiempo que es meritorio el análisis de la relación entre los métodos de enseñanza y el desarrollo de competencias. En palabras de Fernández-Río et al. (2018, p.59), en las últimas décadas los modelos pedagógicos pueden ser considerados un “planteamiento metodológico de imparable crecimiento” en la EF, que incorporan conceptos previos (como los estilos de enseñanza) a sus estructuras. La unión entre modelos pedagógicos y enseñanza por competencias parece hasta necesario para el fortalecimiento de las premisas competenciales en el aula de EF. Puede plantearse que, tanto los modelos pedagógicos como la enseñanza por competencias, atienden a los mismos factores del proceso de enseñanza-aprendizaje (diseño curricular, metodología o evaluación) para alcanzar un enfoque particular de la enseñanza.

Sin embargo, existen pocos referentes que unan o enfrenten estos paradigmas en la literatura previa. Calderón et al. (2013) analizaron cómo un modelo de enseñanza, el Modelo de Educación Deportiva, puede contribuir a la enseñanza por competencias en la EF escolar desde la perspectiva del profesorado. En el contexto universitario, se evidenció cómo el Aprendizaje Cooperativo actuó en el desarrollo de la competencia social, mediante la reducción del rechazo o la consecución de una media superior de las nominaciones positivas recibidas en comparación con las nominaciones negativas (Ortuondo-Bárcena et al., 2023). En coherencia con los resultados sobre este modelo, algún estudio de revisión sobre Aprendizaje-Servicio en EF, el cual para algunos es método de enseñanza y para otros un modelo pedagógico (Gómez-Rijo, 2023), reflejaron cómo este fue un apoyo para el desarrollo de las competencias sociales y cívicas (Sánchez et al., 2025). Además, fuera del ámbito de la EF y de forma más precisa sobre los métodos de enseñanza, Marcos-Salas et al. (2021) demostraron cómo se percibe un mayor o menor desarrollo de una u otra competencia clave en función de la metodología empleada, siendo, por ejemplo, la competencia en comunicación lingüística la más desarrollada en estrategias como la lección magistral o la competencia en conciencia y expresiones culturales solo desarrollada en los *role playing*. La antecitada investigación mostró cómo el estilo de enseñanza

puede posibilitar la contribución a un mayor o menor número de competencias clave; presentando la lección expositiva o la lectura guiada una contribución más reducida a las competencias.

Con esta base pedagógica-académica se plantea este trabajo, el cual se apoya en las líneas marcadas y compartidas entre la enseñanza por competencias y el EA. A modo de ejemplo, la implicación del alumnado en el proceso, el éxito en la resolución de problemas, o la evaluación formativa, que será tratada posteriormente, son ejes compartidos en ambos modelos, los cuales motivan este trabajo reflexivo-crítico. El propósito es alumbrar el camino hacia la consolidación de una enseñanza por competencias en la EF, resolviendo con un modelo científicamente estudiado algunos interrogantes como: ¿Puede el EA contribuir al desarrollo de las competencias clave y al perfil de salida en EF? ¿Contribuye con la misma intensidad al desarrollo de las competencias clave y sus descriptores operativos? ¿Qué estrategias del EA pueden ser más propicias para el desarrollo del perfil de salida del alumnado? ¿Cómo se relaciona el EA en EF con las situaciones de aprendizaje?

ESTILO ACTITUDINAL Y CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EDUCACIÓN FÍSICA: LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE Y LOS PERFILES DE SALIDA

Uno de los elementos identitarios de la nueva Ley Educativa, también exponente de la enseñanza por competencias, son las situaciones de aprendizaje. Los desarrollos curriculares de la LOE-LOMLOE definen las situaciones de aprendizaje como “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas” (Real Decreto 217/2022, artículo 2.f). Se trata de propuestas de programación de aula contextualizadas y concretadas en productos evaluables que posibilitan el desarrollo de competencias específicas, a partir del interés de las alumnas y los alumnos, con autonomía y creatividad a partir de la experiencia. Son consideradas una herramienta eficaz para integrar los diferentes elementos curriculares y garantizar la transferencia de los aprendizajes adquiridos. Asimismo, es conveniente recordar que estas situaciones de aprendizaje deben promover un interés común y el desarrollo de la convivencia democrática. Para ello, es necesario “proponer tareas o actividades que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado asuma responsabilidades personales y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado” (Anexo III, Real Decreto 217/2022).

Derivado de la lectura de estas líneas, se puede sostener que las situaciones de aprendizaje se relacionan firmemente con los fundamentos y premisas del EA. Ambos planteamientos se imbrican, compartiendo raíces que pueden nutrir la intervención docente, tales como los agrupamientos o la producción creativa y cooperativa de un reto. Es particularmente relevante la semejanza entre lo descrito en la cita previa y el Montaje Final (grupal) propio del EA, que en sí mismo, puede ser considerada un ejemplo de situación de aprendizaje. De hecho, constituyen un trabajo interdisciplinar, el cual, en palabras de Pérez-Pueyo (2010), es una “consecuencia inevitable y fundamental para el desarrollo y evaluación de las competencias” (p.74). Asimismo, y en relación con la evaluación por competencias, conviene recordar las características propias de la evaluación auténtica, un enfoque evaluativo que requiere de la observación del desempeño práctico en situaciones reales o simuladas; los Montajes Finales parecen un momento propicio para evaluar el desempeño práctico del alumnado aplicando procedimientos de evaluación basados en la observación. Valga como ejemplo de esta evaluación, la situación de aprendizaje “Día de la Educación Física en la Calle” que concluye con un Montaje Final de combas que busca visibilizar y poner en valor el salto a comba con alumnado de 2º de ESO (Pérez-Pueyo et al., 2024). En esta situación de aprendizaje de combas desarrollada bajo el EA (completamente descrita en el antecitado capítulo), el alumnado en grupos de trabajo, mediante



las Actividades Corporales Intencionadas y con dirección de la Organización Secuencial hacia las Actitudes, concluyó realizando su montaje, el cual fue evaluado de forma “triádica” con una triangulación de agentes. Concretamente, se aplicó una escala de clasificación descriptiva en una observación del docente (heteroevaluación), del propio grupo (autoevaluación) y del resto de los grupos (coevaluación). Asimismo, se grabaron los Montajes Finales, siendo un producto de evaluación para el profesorado. Este procedimiento es un ejemplo claro de cómo la evaluación en EF, requerida por el EA, es una contribución notable a la CPSAA, que fue programada dentro de una situación de aprendizaje. En este sentido, no debemos olvidar que el descriptor operativo 4 de esta competencia establece la necesidad de realiza de forma recurrente y autónoma autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje; el 5 destaca el planteamiento de objetivos desarrollando procesos meta-cognitivos de retroalimentación, o el 3, que destaca la participación activa en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas complejas; todos ellos son aspectos clave del EA como se puede comprobar a lo largo de la bibliografía de este modelo (Herrero-Molleda et al., 2023; Hortigüela-Alcalá et al., 2017; Pérez-Pueyo, 2010, 2011, 2023; Pérez-Pueyo et al., 2010, 2012, 2012, 2021, 2022).

En este sentido, junto a las situaciones de aprendizaje, la LOE-LOMLOE estableció perfiles de salida. Estos prescriben y orientan el desarrollo de las competencias clave que el alumnado debe haber desarrollado al finalizar una etapa educativa (Real Decreto 217/2022, artículo 11.2). Sin embargo, es particularmente relevante, pues constituye la matriz hacia la que convergen todas las enseñanzas. Son, por tanto, interdisciplinares y responsabilidad de la enseñanza en todas las etapas y áreas. Los perfiles de salida se organizan en función de descriptores operativos de cada competencia clave, mostrando una progresión entre las etapas educativas. Por tanto, la reflexión en torno a este perfil no solo garantiza una oportunidad normativa-pedagógica para aplicar el EA, sino también una oportunidad para articular intervenciones interdisciplinares que otorguen mayor relevancia a las propuestas educativas. El ejercicio reflexivo-crítico realizado en este artículo se ilustra en la tabla anexa y busca ser una oportunidad para articular intervenciones competenciales usando el EA en EF (Figura 1).

Figura 1

Tabla análisis de las relaciones entre los perfiles de salida y el Estilo Actitudinal



El análisis reflejado en la tabla anexa muestra cómo el EA, además de contribuir a las competencias clave a través de sus competencias específicas (más cercanas al área y sus contenidos), puede incrementar el valor de la EF realizando una aportación a otros descriptores operativos de los perfiles de salida que normativamente no fueron relacionados con la asignatura. Es necesario reseñar que el perfil de salida en su totalidad es responsabilidad de todas las asignaturas y debe articular y coordinar intervenciones docentes interdisciplinares. Con esto, el EA puede multiplicar el potencial formativo de la EF en relación con las competencias llevando a:

- La transmisión de aprendizajes y el desarrollo de descriptores no vinculados con las competencias específicas de la EF, como los de la Competencia Digital

(CD) o el descriptor 3 de la Competencia en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM3), vinculado al diseño y desarrollo de proyectos y prototipos de forma creativa y en equipo

- El fortalecimiento de la contribución a otros descriptores, como los relacionados con la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA) a través de, por ejemplo, los procesos de autoevaluación y coevaluación que son inherentes al EA.

Este hecho puede impulsar el alcance de la EF, en intervenciones coordinadas en los centros educativos, en tanto en cuanto multiplica sus posibilidades contributivas al perfil de salida, más allá de sus contenidos y competencias específicas. Al respecto, se han planteado ejemplos previos de cómo el EA puede participar en el diseño e implementación de situaciones de aprendizaje interdisciplinares; por ejemplo, en el trabajo de Herrero-Molleda et al. (2023) se describe un trabajo colaborativo con Física y Química. En esta situación, se buscó contribuir a algunas competencias, como a la STEM, mediante la aplicación del concepto de fuerza y sus procedimientos de medición a la ejecución de nudos de cuerdas utilizados en las actividades en el medio natural. Del mismo modo, en la EF y de forma no interdisciplinar, en concreto sobre el aprendizaje del fútbol, se presentó una unidad de programación con una contribución directa a las competencias lingüística y aprender a aprender de acuerdo con el marco normativo LOE-LOMCE (Pérez-Pueyo et al., 2021), lo cual puede ser otro ejemplo de las aportaciones del EA a la enseñanza por competencias. En este sentido, numerosos ejemplos didácticos de contribución a las competencias básicas (desde la aparición de estas en la LOE) mediante el EA, tratando contenidos como las acrobacias (Pérez-Pueyo et al., 2010), el teatro de sombras (Pérez-Pueyo et al., 2012) o algunos juegos y deportes (Pérez-Pueyo et al., 2011); así como otros ejemplos de aportación a las competencias clave en la LOE-LOMCE (Heras et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2015, 2016, 2019b) y en la actual LOE-LOMLOE (como los publicados por el Ministerio en la [web del INTEF](#), Pérez-Pueyo et al., 2023a), dan buena cuenta de ello. Además, todos estos trabajos se fundamentaron en la propuesta de secuenciación de competencias previa del Proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo y Casanova-Vega, 2009, 2010a, 2010b), que ha evolucionado hasta la actual ley educativa (Pérez-Pueyo y Casado-Berrocal, 2022a). Esta propuesta coincide con la secuenciación de competencias mediante los descriptores operativos establecida en la LOE-LOMLOE (Pérez-Pueyo et al., 2022b; Pérez-Pueyo, 2023b) y que algunas Comunidades Autónomas implantaron en sus Decretos de mínimos (Decreto 101/2023; Decreto 102/2023; Decreto 41/2022).

En contraposición a estas contribuciones y a modo de limitación, se identificaron ciertos descriptores operativos con una menor implicación o desarrollo a través del EA; por ejemplo en las competencias conciencia y expresiones culturales (CCEC1 y CCEC2), ciudadana (CC4), digital (CD5) o plurilingüe (en todos sus descriptores). Este hecho pone de relieve la importancia de la hibridación de modelos pedagógicos en la EF (Álvarez-Sánchez et al., 2024); así como el análisis crítico sobre la enseñanza por competencias en cada uno de ellos. En relación con el CC4, relacionado con un estilo de vida ecosocialmente responsable, el modelo emergente de autoconstrucción de materiales puede plantearse como un enfoque con implicaciones en la responsabilidad social, cuya efectividad fue demostrada a través de la hibridación de modelos (Méndez-Giménez y Garvía-Medrano, 2025). En relación con la competencia digital, otros modelos en vías de consolidación, como la gamificación, suponen una herramienta prometedora para la EF con la que responder a los nuevos requerimientos digitales, tecnológicos y paradigmas de la sociedad actual (Gaibor, 2023). Este modelo puede permitir un impulso o desarrollo mayor de los descriptores operativos normativos de esta competencia. Del mismo modo, requiere atención la comparación del EA con otros modelos pedagógicos con una incidencia positiva en la competencia personal, social y aprender a aprender como el Aprendizaje-Servicio (Sánchez et al., 2025) o el Aprendizaje Cooperativo (Ortuondo-Bárcena et al., 2023), que ya



destacaba Velázquez (2013) hace más de una década. En esta línea, conviene visibilizar la capacidad del EA para contribuir por sí mismo y con independencia de la materia de Lengua Extranjera a la Competencia Plurilingüe. Al respecto, la capacidad de contribución del EA a estos descriptores se vincula más bien con una aportación característica e identitaria de la enseñanza de una lengua extranjera en movimiento, por el uso del gesto o la motivación que generan estas estrategias de enseñanza (en movimiento) en el alumnado (Salvador-García et al., 2017). Sin embargo, las numerosas relaciones interpersonales que se establecen durante el EA pueden ser aprovechadas para favorecer intercambios comunicativos en la EF y la enseñanza de una segunda lengua (Hernando-Garijo et al., 2023). Ahora bien, existen otras metodologías de enseñanza, como la de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que pueden aportar una base científica más sólida para la contribución a la Competencia Plurilingüe en el aula de EF (Hernando-Garijo et al., 2023; Salvador-García et al., 2017, 2024).

Por último, para concluir este apartado y a modo de ejemplo de todo lo expuesto en el mismo, se presenta una propuesta con la que potenciar las posibilidades del EA en una situación de aprendizaje en EF para 4º de la ESO y que puede consultarse en una publicación de la Consejería de Educación y Formación Profesional Dirección General de Innovación e Inspección Educativa de Cantabria titulada “*La Educación Física para la mejora de la salud mental*” (Ramos-Álvarez y García-Pérez, 2023), siendo un broche especial para la conclusión de esta etapa.

Imaginemos que el equipo directivo de un centro lleva varios años intentado afianzar vínculos con la comunidad educativa y, sobre todo, con las familias. Por ello, han considerado clave visibilizar qué y cuánto se aprende en el centro donde están sus hijos e hijas estudiando. Para conseguirlo, desde el centro se ha optado por utilizar las redes sociales del mismo y compartir en forma de vídeos y noticias las diferentes producciones que evidencian los aprendizajes adquiridos por el alumnado. Sin embargo, siempre que sea posible, han decidido también favorecer las acciones en vivo y en directo, en forma de eventos en los que participe el alumnado, tanto dentro como fuera del mismo, y a los que se puedan tener acceso público.

Desde EF se ha optado por participar en el “Día de la Educación Física en la Calle” (DEFC) para dar visibilidad al trabajo de acrobacias y demostrar así qué es capaz de realizar el alumnado, tanto individual como grupalmente, potenciando su competencia percibida y su percepción de éxito individual y logro grupal, aspectos que favorecerán la mejora de su capacidad afectivo-motivacional, de relaciones interpersonales y de inserción social.

Entre las finalidades de esta situación de aprendizaje se destacan dos objetivos de la misma: (1) Organizar grupalmente y llevar a la práctica un montaje de acrobacias que se pueda presentar a la comunidad educativa, desarrollando procesos de inclusión y de autoevaluación del trabajo llevado a cabo; y (2) Evidenciar tanto el trabajo individual, como el de grupo, a través del empleo de dispositivos y de aplicaciones que evidencien la actividad física realizada con el trabajo de acrobacias. Para ello, estos objetivos se concretan en algunos de los productos evaluables (aunque no son los únicos): a) Video-diario de evidencia de aprendizaje individual, b) Grabación del Montaje final de acrobacias, c) Documento de autoevaluación del vídeo del montaje final, d) Documento de coevaluación intragrupal del trabajo realizado, y e) Documento de coevaluación del montaje final de los otros grupos.

Como se puede observar, tanto el proceso de evaluación triádica del montaje final (hetero, auto y coevaluación) que se llevará al “Día de la Educación Física en la Calle” y que se compartirá en redes sociales, como la evidencia de realización individual o el proceso de valoración de la aportación individual al grupo, se vinculan claramente con el descriptor operativo 3 de la CPSAA, que destaca la participación activa en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas complejas. Sin embargo, no se debe olvidar su clara vinculación con el descriptor 4 que resalta la necesidad de realizar de forma recurrente y autónoma autoevaluaciones sobre su pro-

ceso de aprendizaje que deberían ser complementadas y cotejadas con coevaluaciones y la heteroevaluación del docente. Finalmente, su relación también es clara con el descriptor 5 de la misma competencia, que destaca el desarrollo procesos meta-cognitivos de retroalimentación en base a los objetivos y finalidades planteados; pudiendo profundizarse en Ramos-Álvarez y García-Pérez (2023).

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El análisis del EA en EF desde la perspectiva competencial desarrollado en este trabajo puede ser un apoyo para la aplicación de la enseñanza por competencias en el área en el nuevo marco educativo LOE-LOMLOE, enfatizando en qué componentes y cómo la organización de la enseñanza en el EA puede contribuir a los perfiles de salida y ser una situación de aprendizaje. Los resultados de este documento, el cual posee una orientación interdisciplinar guiada por dichos elementos curriculares (perfiles de salida y situaciones de aprendizaje) y paralela a las competencias específicas de la EF, identifican una repercusión profunda del EA sobre la competencia personal, social y aprender a aprender, sobre la que las Actividades Corporales Intencionadas y la Organización Secuencial hacia las Actitudes presentan profundas implicaciones en todos los descriptores operativos. Los Montajes Finales pueden contribuir a diferentes descriptores, presentando diferente implicación en función del contenido tratado en estos. Se destacó la intensa similitud y relación entre este componente y las situaciones de aprendizaje, presentándose como un componente que puede ser en sí mismo una situación de aprendizaje. Se puede considerar el EA un modelo pedagógico que puede impulsar la contribución a los perfiles de salida en EF y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.

Las implicaciones educativas de este trabajo se justifican en los hallazgos previos sobre el cambio normativo hacia la enseñanza por competencias en el contexto español. Algunos estudios previos en relación con la incorporación de la enseñanza por competencias a la EF (Pérez-Pueyo et al., 2019a; Zapatero-Ayuso et al., 2016) evidenciaron cierta percepción de desafección del profesorado con la normativa competencial; el cual reacciona de forma negativa ante la excesiva burocracia y la ausencia de modelos e instrucciones claras, que impide una modificación real de las prácticas en las aulas. Ante esta situación el profesorado requiere de orientaciones claras y modelos específicos que guíen y orienten su quehacer diario. Al respecto, el proceso reflexivo-crítico ejercido en este artículo puede permitir el avance hacia una consolidación de la enseñanza por competencias en EF en España, asentada sobre un modelo emergente científicamente fundamentado (Álvarez-Sánchez et al., 2025a, 2025b), que se aleje de cambios no investigados o poco profundos, propios de una “enseñanza por modas”.

De forma complementaria a las implicaciones en el quehacer diario del profesorado, este trabajo descubre futuras líneas de investigación que indaguen en las repercusiones del EA sobre un modelo, el de la enseñanza por competencias, que se consolida en todo el sistema educativo y que requiere una importante atención en la nueva legislación educativa y sus diferentes elementos curriculares (competencias clave, descriptores, competencias específicas, situaciones de aprendizaje...). De acuerdo con esto, es preciso reconocer la limitación principal de este trabajo, que no busca establecer relaciones empíricas entre el EA y la contribución competencial en la EF y parte de la reflexión del equipo de trabajo, siendo necesario profundizar en futuras investigaciones con instrumentos cuantitativos y cualitativos que analicen el resultado de intervenciones docentes en EF basadas en el EA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Sáez, I., y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 199-213.
- Álvarez-Sánchez, J.L., Gutiérrez-García, C., y Hortigüela-Alcalá, D. (2025a). Assessing the



- development of the attitudinal style as pedagogical model in physical education: a scoping review. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 62, 765-776.
- Álvarez-Sánchez, J. L., Pérez-Pueyo, Á., y Hortigüela-Alcalá, D. (2024). The Attitudinal Style and Its Potential for Hybridization with Other Pedagogical Models: A Narrative Review. *Behavioral Sciences*, 14(3), 152. <https://doi.org/10.3390/bs14030152>
- Álvarez-Sánchez, J. L., Tapia-Serrano, M. A., Hernández-Elizondo, J., Hortigüela-Alcalá, D., y Pérez-Pueyo, A. (2025b). Impact of the Attitudinal Style on High School Students' Motivation in Physical Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 160, 10-17. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2025/2\).160.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2025/2).160.02)
- Betancourt, M., Bernate, J., Fonseca, I., y Rodríguez, L. (2020). Revisión documental de estrategias pedagógicas utilizadas en el área de la educación física, para fortalecer las competencias ciudadanas. *Retos*, 38, 845–851. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74918>
- Bergsmann, E., Schultes, M.T., Winter, P., Schober, B., y Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and program planning*, 52, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001>
- Blázquez, D. (2022). *Métodos de enseñanza en educación física: enfoques innovadores para la enseñanza de competencias* (4a. ed.). INDE.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y Currículum*. Síntesis.
- Calderón, A., de Ojeda, D.M., y Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (23), 33-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732289007>
- De Miguel, M. (2006, coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza Editorial.
- Declaración de Bolonia (1999). Declaración de Bolonia, http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm.90, de 15 de mayo de 2023. <https://www.adideandalucia.es/?view=disposicion&cat=38>
- Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm.90, de 15 de mayo de 2023. <https://www.adideandalucia.es/?view=disposicion&cat=85>
- Decreto 41/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación y promoción en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja, núm.135, de 15 de julio de 2022. <https://www.larioja.org/edu-orden-academica/en/informacion-novedades/decreto-41-2022-13-julio-establece-curriculo-educacion-prim>
- Delgado-García, A.M., y Oliver-Cuello, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de docencia universitaria*, 7(4). <https://revistas.um.es/redu/article/view/92581>
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.
- Figueras, S., Capllonch-Bujosa, M., Blázquez-Sánchez, D., y Monzonís-Martínez, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación física y deportes*, 123. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.04)

- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., y Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, 423, 57–80. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>
- Gaibor, J. A. G. (2023). La gamificación para la enseñanza de la educación física: revisión sistemática. *GADE: Revista Científica*, 3(2), 51-73.
- García, A.M.D., y Cuello, R.O. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de docencia universitaria*, 7(4). <https://revistas.um.es/redu/article/view/92581>
- Garrote, N., Martínez-de Quel, Ó., y Zapatero-Ayuso, J.A. (2023). Diseño didáctico de la asignatura Desarrollo Psicomotor. En N. Garrote y Ó. Martínez de Quel (coords.). *El desarrollo psicomotor en la formación docente. Guía didáctica universitaria* (pp.79-114). Ediciones Complutense.
- Gómez-Rijo, A. (2023). El Aprendizaje-Servicio en Educación Física: ¿simplemente un modelo pedagógico?. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, 437(3), 17–25. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i3.1104>
- Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., y Herrán, I. (2020). Capítulo 1 La condición física en la etapa secundaria desde el Estilo Actitudinal: Incorporación de estrategias de autorregulación del aprendizaje en España. En V.T. Muñoz, P. Reynaga-Estrada, J.J. Morales, J.R. López y M.F. González (coords.) *Actualidades en educación física y deporte 2020*. Universidad de Guadalajara.
- Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., y Pérez-Pueyo, A. (2023). Incidencia de la metodología CLIL en la adquisición del idioma y en los contenidos de Educación Física. *Porta Linguarum*, 7, 45-60. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVII.29161>
- Herrero-Molleda, A., García-López, J., y Pérez-Pueyo, Á. (2023). Situación de aprendizaje en Educación Física y Física y Química: el enfoque interdisciplinar en la LOMLOE. *Retos*, 47, 146–155. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95150>
- Hortigüela-Alcalá, D. (2014). *Estudio sobre el proceso de implantación y seguimiento de las competencias básicas en los centros educativos de educación secundaria de la ciudad de Burgos. Análisis desde la perspectiva de los equipos directivos y de los docentes de educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos. <http://hdl.handle.net/10259/3588>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Ángel, & Fernández-Río, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(35), 89–99. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i35.880>
- Ibarra-Saiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a Evaluar para Aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 5–8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm.106, de 4 de mayo. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm.295, de 10 de diciembre. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm.340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37. https://www.researchgate.net/publication/313929737_Educacion_fisica_y_competencias_basi



cas Contribucion del area a la adquisicion de las competencias basicas del cur-
riculo

- López-Pastor, V.M., Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., y Manrique-Arribas, J.C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620–627. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- Marcos-Salas, B, Alarcón-Martínez, V., Serrano-Amarilla, N., Cuetos-Revuelta, M.J., y Manzanal-Martínez, A.I. (2021). Aplicación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman para el desarrollo de competencias clave en la práctica docente. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 104-120. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.009>
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 457-473 <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.004>
- Méndez-Giménez, A., y Garvía-Medrano, P. M. (2025). Motivational and Social Effects of a Hybridization of Student-designed games + Student-made Material in Physical Education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(37), 60-74. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10058>
- OECD (2005). *DeSeCo. The definition and selection of key competencies, resumen ejecutivo*. OCDE
- OECD (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
- Ortuondo-Bárcena, J., Hortigüela-Alcalá, D., Meroño-García, L., y Zulaika-Isasti, L.M. (2023). Influencia de los tipos de agrupamiento en la competencia social de futuros docentes de Educación Física al implementar el aprendizaje cooperativo. *Movimento*, 29, e29009. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.123333>
- Pérez-Pueyo, Á. (Coord.), Casado, O.M; Heras, C., Casanova, P., Herrán, I., y Feito, J.J., (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Editorial CEP.
- Pérez-Pueyo, Á. (Coord.), Casado, O.M; Revilla, J.D., Heras, C., Herrán, I., Feito, J.J., y Casanova, P. (2011). *El fútbol: Una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal*. Editorial CEP.
- Pérez-Pueyo, Á. y Casado-Berrocal, O.M. (2022a). Nueva versión V2 Secuenciación 2021 de las Competencias Clave tras la aprobación de la LOMLOE (agosto 2022) [documento de descarga]. www.grupoactitudes.es
- Pérez-Pueyo, Á. (2010). *El Estilo Actitudinal*. ALPE Servicios Docentes Profesionales-
- Pérez-Pueyo, Á. (2012). El estilo actitudinal: el desarrollo de las competencias básicas a través de una metodología de carácter cooperativo. En C. Velázquez-Callado, J.J. Rodríguez-Jiménez, y S. de Prado Herrera (eds.), *Cooperando, un aprendizaje para la vida* (pp.34-67). La Peonza. <https://hdl.handle.net/10612/20460>
- Pérez-Pueyo, Á. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: evolución en los últimos 20 años. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 207-215. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38720>
- Pérez-Pueyo, Á. (2023). La evaluación en Educación Física. ¿Cómo evaluar en educación física y no morir en el intento? En O. Ramos-Álvarez y M^a.M. García-Pérez (coord.). *La Educación Física para la mejora de la salud mental* (pp. 115-140). Edita: Consejería de Educación y Formación Profesional Dirección General de Innovación e Inspección Edu-

- cativa. Recuperado de https://www.educantabria.es/informacion-general/noticias/-/asset_publisher/EaTZHv17VcJq/content/disponible-la-publicaci%C3%B3n-educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica-para-la-mejora-de-la-salud-mental
- Pérez-Pueyo, Á. (Coord.), Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., Casado, O.M, Heras, C., Herrán, I., Vega, D., Revilla, J.D., y Centeno, L. (2012). *Acrobacias: una propuesta para todos y con todos en el marco del Estilo Actitudinal*. Editorial CEP.
- Pérez-Pueyo, Á. y Casanova-Vega, P. (Coord.) (2009). *Competencias Básicas en los Centros Educativos: Programación y secuenciación*. Editorial CEP.
- Pérez-Pueyo, Á. y Casanova-Vega, P. (Coord.) (2010a). *Competencias Básicas en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria: Programación y secuenciación por cursos*. Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, Á. y Casanova-Vega, P. (Coord.) (2010b). *Competencias Básicas en los Centros de Educación Infantil y Primaria: Programación y secuenciación por ciclos*. Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, Á., García-Bustos, O., Hortigüela-Alcalá, D., Aznar, M. y Vidal, S (2016). ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 415, 51-71.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. y Hernán, I. (2015). Taller de combas. En F. Ruiz-Juan, J. Sánchez-Guerrero, M. Sánchez-Guerrero, y J. Castro. *Centros escolares y municipios promotores de una vida activa y saludable para prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp.179-193). Murcia: FEADDEF-APEF. https://www.researchgate.net/publication/282333834_Capitulo_16_Taller_de_combas
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., y Barba-Martín, R. (2021). Estilo Actitudinal. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, y J. Fernández-Río (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp.147-177). Universidad de León, Servicio de Publicaciones.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R.A., Heras-Bernardino, C., Herrán-Álvarez, I., Álvarez-Sánchez, J.L., Vega-Cobo, D., Sobejano-Carrocerá, M., y Gutiérrez-García, C. (2024). La evaluación triádica en los aprendizajes grupales: el proceso de evaluación de los montajes finales con combas en el Estilo actitudinal. En Á. Pérez Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, C. Gutiérrez-García, y R.A. Barba Martín (coords.) (2024). *Evaluación formativa y compartida en Educación física: fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas*. (p. 523-557). Universidad de León, Servicio de Publicaciones.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Casado-Berrocal, O.M., Heras-Bernardino, C., y Herrán-Álvarez, I. (2022b). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 436(2), 41-58.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., y Fernández-Río, J. (2019b). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones*, 49(4), 183–198. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11735>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Heras-Bernardino, C., Casado-Berrocal, O., Hernando-Garijo, A., y Ruiz-Omeñaca, J.V. (2023a). *Saltamos para que nos vean*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/EF/7D5_SA_ESO12_EF/index.html
- Pérez-Pueyo, Á., Vicente-Pedraz, M., y Hortigüela-Alcalá, D. (2019a). ¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física? Análisis de dos posturas contrapuestas. *Retos*, 35, 7–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60646>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Revista de docencia universitaria*, 6(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>



- Ramos-Álvarez, O. y García-Pérez, M^a.M. (2023). *La Educación Física para la mejora de la salud mental*. Consejería de Educación y Formación Profesional Dirección General de Innovación e Inspección Educativa. https://www.educantabria.es/informacion-general/noticias/-/asset_publisher/EaTZHv17VcJq/content/disponible-la-publicaci%C3%B3n-educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica-para-la-mejora-de-la-salud-mental-
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm.76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Salvador-García, C., Chiva-Bartol, O., e Isidori, E. (2017). Aprendizaje de un idioma extranjero a través de la Educación Física: una revisión sistemática. *Movimento*, 23(2), 647-660. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.68754>
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., y Hortigüela-Alcalá, D. (2024). Finding the place of content and language integrated learning in physical education within the models-based practice framework. *European Physical Education Review*, 30(1), 3-18 <https://doi.org/10.1177/1356336X231172488>
- Sánchez, C., Sierra Díaz, M.-J., y González-Víllora, S. (2025). El aprendizaje-servicio en edad escolar en el área de Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, 64, 110–122. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.103075>
- Velázquez, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/2823>
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(1). <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>
- Yañiz, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Cuadernos monográficos del ICE, n 12*. Deusto Digital.
- Zapatero-Ayuso, J.A. (2014). *Intervención docente y profesional del profesorado de educación física en secundaria en la enseñanza de las competencias básicas desde una perspectiva cualitativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá.
- Zapatero-Ayuso, J.A., González-Rivera, M.D., y Campos-Izquierdo, A. (2016). Dificultades y apoyos para enseñar por competencias en Educación Física en Secundaria: un estudio cualitativo. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 13(47), 5-25. <https://doi.org/10.5232/ricyde2017.04701>