

ORGANIZACIONES Y TRANSFORMACIONES CURRICULARES. EL CICLO FORMATIVO EN ENSEÑANZA Y ANIMACIÓN SOCIODEPORTIVA (CATALUÑA)

ORGANIZATIONS AND CURRICULAR TRANSFORMATIONS. THE TRAINING CYCLE IN SOCIAL SPORTS TEACHING AND ANIMATION (CATALONIA)

Autores: Meritxell Arderiu. meritxell.arderiu@ub.edu. Universidad de Barcelona. Facultad Educación. Jordi Brasó. jbrasorius@ub.edu. Profesor de Teoría de la Educación (UOC). Profesor de Pedagogía y Principios Didácticos de la Actividad Física y el Deporte (INEFC).

Recibido: 28.05.2021

Aceptado: 15.12.2021

Resumen

Las nuevas necesidades sociales demandan nuevos cambios curriculares, educativos, pedagógicos y de formación del profesorado. El presente trabajo tiene por objeto la enseñanza competencial en la nueva implantación del ciclo de grado superior de Enseñanza y Animación Sociodeportiva, del ámbito de la educación física. Como consecuencia, el objetivo es ofrecer una nueva ordenación curricular para organizar los aprendizajes de modo más coherente y permita una mayor facilidad en el trabajo competencial. A partir de una metodología centrada en el análisis curricular y su posterior interpretación, se han determinado bloques, que incluyen diferentes unidades formativas. Los resultados, que han dado una ordenación curricular más coherente, permiten comprobar la posibilidad e idoneidad de trabajar de modo competencial, todo ello con una relación entre el ciclo formativo, el entorno, el currículum, y el centro, de modo integral.

Palabras clave: competencias, currículum, organización curricular, educación física, enseñanza postobligatoria

Abstract

The new social needs demand new curricular, educational, pedagogical and teacher training changes. The present work has the object of education by competences in the new implantation of the cycle of superior grade of Teaching and Sociodeportive Animation, from the amnit of physical education. As a consequence, the objective is to offer a new curricular arrangement that organizes learning in a more coherent way and allows for greater ease in competency work. Based on a methodology focused on the curricular analysis and its subsequent interpretation, blocks have been determined, which include different training units. The results, which have given a more coherent curricular organization, allow to verify the possibility and suitability of working in a education by competences way,

all with a relationship between the training cycle, the environment, the curriculum, and the center, in an integral way.

Keywords: competences, curriculum, curricular organization, physical education, post-compulsory education

Introducción

La importancia gradual que se le quiere dar a la formación profesional, en España y en Cataluña –el caso que nos ocupa– es un hecho tangible y señalado como una prioridad por parte de la administración, y de diferentes entidades y personalidades. (Generalitat de Catalunya, 2013; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2016; Muñoz, 2018). También lo es cada vez más la idea de un aprendizaje y una formación durante toda la vida. Los cambios de la sociedad se producen cada vez de forma más acelerada, lo que implica que aparezcan nuevos trabajos, nuevas herramientas y, por lo tanto, es necesaria nueva formación, nuevos conocimientos, nuevas habilidades y, en definitiva, nuevas maneras de relacionarse con el mundo y con la gente (Arderiu, Brasó, 2020; Brasó, Arderiu, 2020). Este hecho implica, por lo tanto, que los individuos necesitan de la capacidad de adaptarse a estos cambios durante toda la vida, es decir tendrán que ser competentes en diferentes facetas (Pérez, Vicente, Hortigüela, 2019). Como consecuencia, habrá que potenciar que el futuro ciudadano pueda autoadaptarse a los cambios (Lorente, 2011). Lógicamente, esta formación competencial (Sarramona, 2015) , permanente y autoadaptación tendrá también en el docente un valor esencial (Brasó y Arderiu, 2021; Cañabate, Tesouro, Puiggali y Zalagaz, 2019; Oliver-Trobat, Forteza-Forteza y Urbina, 2015; Pérez, 2013; Rodríguez, Del Valle y De la Vega, 2018; Zabala y Arnau, 2014).

A la vez, la propuesta por una formación profesional en formato dual (Arderiu y Brasó, 2019b; Sancha y Guitérrez, 2018), que ya ha demostrado sus posibles buenos resultados en otros países como Alemania hacen que estos estudios postobligatorios se tengan que adaptar con mayor rapidez a los nuevos cambios que la sociedad impone (Gómez-Gonzalvo, Molina y Devís-Devís, 2018; Miñarro, Olivella y Riudor, 2017). Y todo ello se enmarca en un mundo global, tecnologizado, en el que el hecho de ser competente (tal y como indica López (2016), entendido como concepto pedagógico y de integración y aplicación de las habilidades cognitivas, prácticas y actitudinales en diferentes contextos) para los futuros ciudadanos y trabajadores es un elemento indispensable (Roegiers, 2007), juntamente con la formación de una educación ética (Soininen, Merisuo-Storm y Korhonen, 2013), moral y crítica. Como consecuencia, de los diferentes desarrollos curriculares (Escudero, 1999) habría que seleccionar aquellos en los que aparece un constante movimiento de reflexión de los docentes. Y es que estos agentes son los principales en el sistema educativo para proponer una educación competencial, a la vez que coherente y crítica. En definitiva, la autorreflexión, el autoentendimiento e interpretación del profesorado serán elementos clave para esta educación, de calidad (Carr, Kemmis, 1986).

El presente artículo tiene por objeto el desarrollo del nuevo ciclo de formación profesional de grado superior, en Cataluña, de Enseñanza y Animación Sociodeportiva¹ –hay que destacar que Cataluña tiene competencias en el modelo educativo en relación con el resto de España. El Estado Central dicta los mínimos curriculares, en torno al 55% de toda la carga lectiva, aunque se deja en torno al 45% de las horas para que lo desarrollen las diferentes comunidades autónomas. Concretamente, y a partir de las orientaciones que el Departament d'Educació, se propone una nueva estructura curricular del ciclo y que esté acorde con el modelo competencial curricular, que parece ayudar al factor motivacional (García, 2017). Se ha propuesto así una distribución en bloques.

A la vez, las enseñanzas claves se podrán tratar desde diferentes puntos de vista y perspectivas. La metodología para elaborar la propuesta es la correspondiente a la investigación educativa en la línea del diseño, la organización y la distribución curricular (Díaz-Barriga, 1993; Díaz-Barriga, Lule, Pacheco y Saad, Rojas-Drummon, 1990). Los resultados permiten inferir un modo inédito de organización, basado en estas necesidades que se requieren para el futuro ciudadano del siglo XXI, y que es compatible con un trabajo competencial, por ejemplo, mediante el método de proyectos (Brasó, 2014; Brasó y Torrebadella, 2016; Cano y Brasó, 2016; Pereira, Capó, Torrebadella y Brasó, 2014). De todas formas, serán los docentes los que tendrán la última palabra en la orientación que quieran darle a la enseñanza. Por todo ello, los valores, la humanidad, la ética de los profesionales de la educación son y será un elemento clave del sistema educativo.

Metodología

El desarrollo de la propuesta para el ciclo formativo al que se refiere el presente trabajo se realizó principalmente a partir de las aportaciones de dos expertos en la materia del Departament d'Educació de la Generalitat de Cataluña. En este caso se vio posible introducir la propuesta —tanto a nivel pedagógico como curricular, normativo y de aplicación en el aula— e iniciar todo un proceso posterior de validación en el aula, que se escapa del objeto de estudio de la presente aportación. Para elaborar esta nueva distribución-estructuración se ha seguido una metodología de investigación educativa adaptada del diseño curricular (Díaz-Barriga, 1993; Díaz-Barriga, et al., 1990).

Como consecuencia, analizando la fundamentación de la carrera profesional, el perfil profesional que se requiere y la organización curricular, se ha propuesto una nueva estructuración, la cual se ha evaluado en un ámbito teórico por dos expertos en la materia y por el propio Departament d'Educació de la Generalitat de Cataluña. Las categorías de evaluación fueron los propios módulos, las unidades formativas de dichos módulos, los contenidos, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación. Todo ello viene justificado por el diagnóstico y análisis de la

¹ Se pueden consultar todas las orientaciones, materias y normativas para Cataluña en: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/fp/titolsloe/actifsesportives/> [consulta el 4 de enero de 2019]. El Real Decreto al que se refiere el ciclo es el Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva y se fijan los aspectos básicos del currículo. Está disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2017/07/15/pdfs/BOE-A-2017-8301.pdf> [consulta el 4 de enero de 2019]

naturaleza del problema que se hizo, con un currículum en un ámbito normativo desestructurado y con enseñanzas que se solapaban en los diferentes módulos profesionales del ciclo.

A partir de aquí, y siempre con las posibilidades de acción (Díaz-Barriga, et al., 1990; Pansza, 1986; Vélez, Terán, 2010) que da la administración –es decir con una relación entre los componentes normativos y los del propio diseño curricular (Programa Regional de Formación Ocupacional e Inserción Laboral, 2009)–, se propuso, a partir de diferentes reflexiones y debates en torno a las categorías preestablecidas y hojas de seguimiento-análisis, un nuevo modelo para su posterior implementación y evaluación en las aulas, teniendo en cuenta que la propuesta esté relacionada con la competencialización de la enseñanza. Por lo tanto, la distribución de módulos y unidades formativas ha tenido en cuenta este aspecto (Schmal y Ruiz-Tagle, 2007). De todas formas, hay que resaltar, que no es el objetivo del artículo abarcar los contenidos, ni las metodologías relacionadas con el currículum tales como los planes de formación docente, las estrategias de aula, etc. (Álamo, 2015).

Por lo que hace referencia al modelo propuesto, –y aunque se ha validado en un ámbito teórico– faltaría evaluarlo en el ámbito aplicado-real del aula. Como consecuencia, se centra el trabajo, por lo tanto, en una ordenación curricular que más que organizar el currículum por módulos, lo ordena por conocimientos similares (Pansza, 1986) o, mejor dicho, por realizaciones profesionales², mediante un proceso metodológico basado en diferentes fases [tabla 1] para que el resultado pueda ser significativo.

Tabla 1.
Fases metodológicas principales.

Fase	Responsables
1-Análisis de los textos oficiales y orientaciones de las administraciones educativas	Grupo de trabajo y Administración educativa
2-Puesta en común de la temática-orientación de cada módulo del ciclo formativo	Grupo reducido de expertos
3-Elaboración de la nueva estructuración del currículum	Grupo reducido de expertos
4-Validación por parte de la Administración y el grupo reducido de expertos	Grupo reducido de expertos y Administración

Fuente: Elaboración propia a partir de Díaz-Barriga et al. (1990).

² Estas realizaciones profesionales se relacionarían con los grandes módulos e irían en la línea de: programar el condicionamiento físico; dirigir y dinamizar actividades; planificar proyectos; aplicar diferentes metodologías; y utilizar diferentes metodologías.

Una propuesta competencial del ciclo formativo de grado superior en enseñanza y animación sociodeportiva

Una de las familias profesionales de la formación profesional es la de actividades físicas y deportivas. Y de los diferentes ciclos, la propuesta se centra en el grado superior en enseñanza y animación sociodeportiva. Este tiene como principal premisa desarrollar la competencia general consistente en (Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, 2017):

elaborar, gestionar y evaluar proyectos de animación físico-deportivos recreativos para todo tipo de usuarios, programando y dirigiendo las actividades de enseñanza, de inclusión sociodeportiva y de tiempo libre, coordinando las actuaciones de los profesionales implicados, garantizando la seguridad, respetando el medio ambiente y consiguiendo la satisfacción de los usuarios, en los límites de coste previstos.

Partiendo de esta competencia general se plantean cuestiones que inferen sobre esta competencia como el ¿qué? se pretende desarrollar en el alumno; el ¿cómo? se conseguirá; o el ¿para quién?, es decir, los destinatarios [imagen 1]. Y todo ello tendrá que organizarse en actividades que potencien las capacidades claves y el área de educación física parece tener un gran potencial para este tipo de trabajo (Lleixà y Sebastiani, 2016) como son las de autonomía, innovación, organización del trabajo, responsabilidad, relación interpersonal, trabajo en equipo o la resolución de problemas. De este modo, la actuación competencial podrá aparecer en las programaciones (Escamilla, 2011).



Imagen 1. Esquematización de la competencia general del CFGS de Técnico en Enseñanza y Animación Sociodeportiva, a partir de Real Decreto 653/2017, de 23 de junio.

Como consecuencia, el ciclo formativo incorpora diferentes cualificaciones profesionales, que este técnico/a acreditará cuando finalice sus estudios, y que tienen una relación directa con la competencia general descrita en el título.

Tabla 2.

Cualificaciones profesionales que incluye el CFGS de Enseñanza y animación sociodeportiva, según si la cualificación es completa o incompleta.

Cualificaciones profesionales completas	Cualificaciones profesionales incompletas
-Animación físico-deportiva y recreativa	Actividades de natación
	Acondicionamiento físico en grupo con soporte musical
-Dirección y coordinación de actividades de tiempo libre educativo, infantil y juvenil	Animación turística

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo curricular del Real Decreto 653/2017, de 23 de junio.

Asimismo, se destaca todo un conjunto de capacidades claves que hay que desarrollar y promover a lo largo del ciclo formativo. Estas afectan a los lugares de trabajo que los alumnos se encontraran, pero también son transferibles a una gran parte de otras ofertas laborales. A modo de ejemplo destaca la autonomía, la innovación, la organización del trabajo, la responsabilidad, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Por lo tanto, habrá que tener presente estas capacidades de manera continuada. Y con todas estas premisas, se establecen 15 módulos profesionales para el ciclo formativo, los cuales se dividen, para el caso de Cataluña, cada uno en diferentes unidades formativas [tabla 4].

Hay que destacar que este análisis curricular fue el preludio para poder agrupar cada unidad formativa dentro de un bloque del mismo ámbito-temática [tabla 3]. Por lo tanto, a partir del modelo curricular, se propone una nueva distribución del currículum en lo que se refiere a la adquisición, práctica, interiorización... de los diferentes conocimientos, habilidades, procedimientos, competencias... (Arderiu y Brasó, 2019a)

Por todo ello y después del análisis de cada módulo y unidad formativa, se establecieron cinco grandes bloques que permiten tratar todos los conocimientos y habilidades del ciclo formativo [tabla 3], y que son los siguientes: acondicionamiento físico; dinamización; planificación y proyecto; metodología y didáctica; recursos inclusivos para la animación y el tiempo libre; y transversales y de soporte.

Se comprueba que la dinamización es un aspecto clave para tener en cuenta. Asimismo, los aspectos transversales son también elementos que tienen un volumen de horas significativas.

Tabla 3.

Número de horas de cada gran bloque. No se han computado las horas de libre distribución.

H	Código	Gran bloque
132	CF	Acondicionamiento físico
495	DIN	Dinamización
132	PLA	Planificación y proyecto
231	ME	Metodología y didáctica
253	REC	Recursos inclusivos para la animación y el tiempo libre
614	TRA	Transversales y de soporte

Tabla 4.

Relación de cada módulo profesional del ciclo, con las horas correspondientes, las unidades formativas, su código y el gran bloque al que pertenecen.

Módulo profesional	H	HLD	Unidades formativas	HM	Bloque
MP1. Valoración de la condición física y primeros auxilios	165-132	33	UF1 Bases anatómicas, biomecánicas y fisiológicas		CF
			UF2 Evaluación de la condición física, biológica y 33 motivacional	22	
			UF3 Elaboración y prescripción de programas de 22 acondicionamiento físico	55	
			UF4 Aplicación de primeros auxilios		
MP2. Dinamización grupal	132-121	11	UF1 El grupo y su dinamización	89	DIN
			UF2 El equipo de trabajo	32	
MP3. Planificación de la animación sociodeportiva	66	0	UF1 Planificación de la animación sociodeportiva	66	PLA
MP4. Metodología de la enseñanza de actividades físicascodeportivas	132-121	11	UF1 Análisis de las habilidades motrices de las personas usuarias	55	ME
			UF2 Diseño de programas de enseñanza de actividades	66	

			físicodeportivas		
MP5. Actividades físicodeportivas individuales	132	0	UF1 Metodología de las actividades físicodeportivas individuales	22	ME
			UF2 Dinamización de actividades físicodeportivas en el medio terrestre		
			UF3 Dinamización de actividades físicodeportivas en el medio acuático	55	DIN
MP6. Actividades de ocio y tiempo libre	198-165	33	UF1 Recursos lúdicos en proyectos de ocio y tiempo libre		
			UF2 Recursos expresivos para la animación del ocio y el tiempo libre	55	REC
			UF3 Implementación de actividades de ocio y tiempo libre en la naturaleza		
MP7. Actividades físicodeportivas de implementos	99-88	11	UF1 Metodología de las actividades físicodeportivas de implementos	33	ME
			UF2 Dirección de actividades físicodeportivas de implementos	55	DIN
MP8. Actividades físicodeportivas de equipo	165-132	33	UF1 Metodología de les actividades físicodeportivas de equipo	55	ME
			UF2 Dinamización de actividades físicodeportivas de equipo	77	DIN
MP9. Juegos y actividades físicorecrativas y animación turística	165-132	33	UF1 Dinamización de juegos y actividades físicorecreativas	44	DIN
			UF2 Dinamización de actividades culturales	44	
			UF3 Dinamización de veladas y espectáculos	44	
MP10. Actividades físicodeportivas para la inclusión social	66	0	UF1 Actividades físicas para la gente mayor	22	REC
			UF2 Actividades físicas adaptables de inclusión	44	
MP11. Formación y orientación laboral	99	0	UF1 Incorporación al trabajo UF2 Prevención de riesgos laborales		
MP12. Empresa e iniciativa emprendedora	66	0	UF1 Empresa e iniciativa emprendedora	66	TRA
MP13. Inglés	99	0	UF1 Inglés técnico	99	

MP14. Proyecto de enseñanza y animación sociodeportiva	66	0	UF1 Proyecto de enseñanza y animación sociodeportiva	66	PLA
MP15. Formación en centros de trabajo	350	0	UF1. Formación en Centros de Trabajos	35	TRA

H: Horas; HDL: Horas de libre disposición; HM: Horas mínimas

Así, los resultados de aprendizaje relacionados con la dirección y la dinamización son el eje central del título. Cabe destacar que la competencia general del título pivota justamente en: elaborar, gestionar y evaluar proyectos de animación físico-deportivos [gráfico 1]. Por lo tanto, los conceptos de dirigir y dinamizar son esenciales y hay que tenerlos en cuenta y trabajarlos de manera significativa en los discentes.

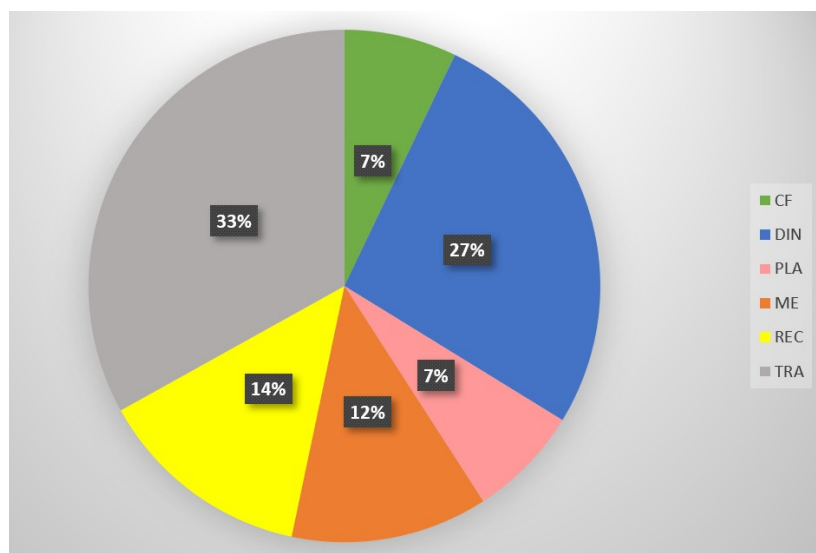


Gráfico 1. Cantidad de bloques de aprendizajes, en porcentajes (%). La dinamización [DIN] (27%) y la transversalidad [TRA] (33%) ocupan alrededor del 60% del tiempo del ciclo. Para consultar leyenda, ver tabla 4.

Teniendo en cuenta que, por un lado, el bloque de condición física, de 132h., queda vinculado a un solo módulo profesional, que ya se refleja a nivel curricular -y por lo tanto queda con la misma distribución modular-, y que el bloque formado por módulos transversales que se cursan en el centro, no se atribuyen al profesorado de la especialidad de educación física, se pasa a analizar los otros bloques.

Por lo que hace referencia al bloque de dinamización que se propone abarca unidades formativas de los módulos 2, 5, 7, 8 y 9, con un total de 495h (Sin contar las horas de libre disposición). Esta agrupación permite tratar un mismo tema desde los diferentes puntos de vista que el currículum propone. Par este bloque [tabla 5], hay cinco módulos curriculares en los que se da esta temática.

Tabla 5.

Propuesta del bloque de Dinamización. Se detallan los módulos curriculares y unidades formativas que se relacionan con el gran bloque. También se indica el número de horas.

Módulo	Nombre	Nº UF de dinamización (%)	UF dinamización	Horas
2	Dinamización grupal	2 de 2 (100%)	1, 2	121
5	Actividades físicascodeportivas individuales	2 de 3 (67%)	2, 3	110
7	Actividades físicascodeportivas con implementos	1 de 2 (50%)	2	55
8	Actividades físicascodeportivas de equipo	1 de 2 (50%)	2	77
9	Juegos y actividades fisicorecreativas de animación turística	3 de 3 (100%)	1, 2, 3	132
			TOTAL	495h

Para el gran bloque de metodología y didáctica de las actividades físicas y deportivas, habría cuatro módulos curriculares implicados: 4, 5, 7, 8 [tabla 6], lo que correspondería a un total de 242h. De este modo se abarcaría el trabajo metodológico desde las diferentes actividades que se proponen en diferentes módulos del currículum.

Tabla 6.

Propuesta del gran bloque de Metodología y didáctica de las actividades físicas y deportivas. Se detallan los módulos curriculares y unidades formativas que se relacionan con el gran bloque.

Módulo	Nombre	Nº UF de dinamización (%)	UF dinamización	Horas
4	Metodología de la enseñanza de actividades físicodeportivas	2 de 2 (100%)	1, 2	132
5	Actividades físicodeportivas individuales	1 de 3 (33%)	1	22
7	Actividades físicoesportivas implementos	de 1 de 2 (50%)	1	33
8	Actividades físicodeportivas equipo	de 1 de 2 (50%)	1	55
			TOTAL	242h

Asimismo, para el gran bloque de planificación y proyecto, habría solo dos módulos curriculares implicados, el 3 y el 14, con una idea teórico-práctica de programación-aplicación [tabla 7]. De todas formas, es destacable la cantidad de horas, 132h, en las que se imparte contenido relacionado con este aspecto de la planificación y, por lo tanto, es necesario reflexionar sobre la importancia de trabajar de forma precisa este ámbito.

Tabla 7.

Propuesta del gran bloque de Planificación y proyecto. Se detallan los módulos curriculares y unidades formativas que se relacionan con el gran bloque. También se indica el número de horas.

Módulo	Nombre	Nº UF de dinamización (%)	UF dinamización	Horas
3	Planificación de la animación sociodeportiva	1 de 1 (100%)	1	66
14	Proyecto de enseñanza y animación sociodeportiva	1 de 1 (100%)	1	66
			TOTAL	132h

Finalmente, para el bloque de Recursos para la animación y el tiempo libre, de 132h, habría 2 módulos curriculares implicados, el 6 y el 10 [tabla 8].

Tabla8.

Propuesta del gran módulo de Recursos para la animación y el tiempo libre. Se detallan los módulos curriculares y unidades formativas que se relacionan con el gran módulo. También se indica el número de horas.

Módulo	Nombre	Nº UF de dinamización (%)	UF dinamización	Horas
6	Actividades de ocio y tiempo libre	3 de 3 (100%)	1	66
10	Actividades físico-deportivas para la inclusión social	2 de 2 (100%)	1	66
			TOTAL	132h

Resultados

La propuesta obtenida fue presentada al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que la validó y valoró como positiva y pertinente para su posible aplicación en el aula. Todo el proceso de redistribución curricular permitió agrupar y clasificar, por lo tanto, cada unidad formativa (UF) en cada uno de los bloques creados [Tabla 9]. A menudo el nombre de la UF ya permite intuir la similitud entre estas, aunque sean de diferentes módulos. Como consecuencia, con esta estructuración, el trabajo de las diferentes actividades, las estrategias metodológicas, los recursos destinados, etc. podrán ser más coherentes y se evitarán posibles repeticiones de contenidos, que con la distribución curricular original era fácil de que sucediese.

Tabla 9.

Detalle de cada unidad formativa (UF) relacionándola con el módulo profesional al cual pertenece, su duración y el bloque donde se ubica.

Módulo	UF	Nombre UF	Horas	Bloque
2	1	El grupo y su dinamización	89	DIN
2	2	El equipo de trabajo	32	DIN
5	2	Dinamización de actividades físicodeportivas en el medio terrestre	55	DIN
5	3	Dinamización de actividades físicodeportivas en el medio acuático	55	DIN
7	2	Dirección de actividades físicodeportivas de implementos	55	DIN
8	2	Dirección de actividades físicodeportivas de equipo	77	DIN
9	1	Dinamización de juegos y actividades físicorecreativas	44	DIN
9	2	Dinamización de actividades culturales	44	DIN
9	3	Dinamización de veladas y espectáculos	44	DIN
4	1	Análisis de las habilidades motrices de las personas usuarias	55	ME
4	2	Diseño de programas de enseñanza de actividades físicas y deportivas	66	ME
5	1	Metodología de las actividades físicas individuales	22	ME
7	1	Metodología de las actividades físicas con implementos	33	ME
8	1	Metodología de las actividades físicas de equipo	55	ME
3	1	Planificación de la animación sociodeportiva	66	PLA
14	1	Proyecto de enseñanza y animación sociodeportiva	66	PLA
6	1	Recursos lúdicos en proyectos de ocio y tiempo libre	55	REC
6	2	Recursos expresivos para la animación del ocio y el tiempo libre	55	REC
6	3	Implementación de actividades de tiempo de ocio y tiempo libre en la naturaleza	55	REC
10	1	Actividades físicas para la gente mayor	22	REC
10	2	Actividades físicas adaptadas y de inclusión	44	REC

A la vez, se valoró la posibilidad de compatibilizar la propuesta con los nuevos retos educativos, tanto competenciales, como también con las demandas que requiere la sociedad y con las propuestas relacionadas con nuevos formatos educativos: formación profesional en modalidad dual, formación en modalidad semipresencial, trabajo cooperativo, etc. (Escriu, Arderiu y Brasó, 2020).

Como consecuencia, después del análisis de estos bloques –y que ya permiten intuir una coherencia en su organización curricular–, un segundo nivel de concreción es el relacionado con una coherente distribución y ordenación de los resultados de aprendizaje. Por todo ello, un siguiente paso y que sobrepasa el objetivo del presente artículo es el de tratar, de cada gran bloque, las actividades de enseñanza-aprendizaje que implican estos resultados de aprendizaje. Y en un ámbito más concreto y que sobrepasa el objetivo del artículo, hay que resaltar que para el ciclo habrá que proponer que los alumnos sean competentes en general en “caracterizar”, elaborar-diseñar”, “organizar” y “evaluar” todo lo que hace referencia a la enseñanza y animación sociodeportiva. De todas formas, esta concreción siempre acabará dependiendo, en líneas generales de la línea pedagógica de cada centro educativo y de la orientación que cada docente le quiera dar.

Conclusión

Somos conscientes de la dificultad de aplicar la propuesta en su totalidad en un centro educativo. Las propias dinámicas del centro, las directrices o los modos de funcionar, así como la propia voluntad del profesorado, o las facilidades que el equipo directivo quiera dar a propuestas de esta tipología, son factores que determinarán la pertinencia o no de propuestas competenciales. De todas formas, el análisis interpretativo aportado tiene que ser de utilidad para poder hacer combinatorias parciales, teniendo en cuenta las limitaciones que cada centro tenga relacionadas con los horarios, con la disponibilidad de profesores, con la línea pedagógica del centro, etc.

Con la organización aportada y validada mediante el análisis de diferentes categorías, como fueron el análisis del módulo, las unidades formativas, las competencias profesionales, los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y los contenidos– por expertos y por el Departament d'Educació, aunque no en el aula en sí–, en este caso para la familia de las actividades físicas y deportivas, pero transferible a otras familias, e incluso a otros países se pretende ejemplificar y poder hacer real modos de trabajo integrales, que cumplan con el currículum, las cualificaciones profesionales y, que además aporten una mayor coherencia por lo que respecta a la organización de resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, actividades y contenidos.

También hay que destacar que la propuesta tiene que ser y es compatible con la formación profesional en formato dual, en la línea de las nuevas tendencias organizativo-curriculares.

Todo ello, además, tiene que relacionarse con una educación en valores y crítica para conseguir futuros ciudadanos, además de competenciales y adaptables a los cambios de la sociedad, más humanos (Brasó y Torrebadella, 2017,

2018). Hay que ser consciente que, no por trabajar competencialmente se estará cumpliendo con la misión que los docentes tienen, en definitiva, de actuar con humanidad, globalmente, integralmente... con buenos valores, y por amor a la obra bien hecha, como diría Eugeni d'Ors (Vilanou, 2008). Este sería el tema de futuros trabajos: el trabajo competencial en una sociedad-entorno poco éticos y donde impera el liberalismo y la competitividad por encima de todo. Por lo tanto, aunque se puedan hacer esfuerzos para nuevas distribuciones curriculares, nuevas organizaciones en los contenidos, diversas estrategias metodológicas... si el docente, si el centro educativo no tiene como principal y primera idea la formación en valores en una educación crítica, ética y democrática, cualquier trabajo de este tipo carece de sentido.

Referencias

Álamo, G. (2015). *Metodología para el diseño curricular en los Programas Nacionales de Formación (PNF)*. Espacio Abierto, 24 (4), 129-150.

Arderiu, M. y Brasó, J. (2019a). *La formación del profesorado: Programar por competencias a partir de casos reales. Propuesta para el ámbito de la educación física*. IRED. International Conference of Research in Education, 4-5 nov, 2019.

Arderiu M. y Brasó, J. (2019b). *La FP dual intensiva en el CFGS de enseñanza y animación sociodeportiva: un posible modelo de éxito*. IRED. International Conference of Research in Education, 4-5 nov, 2019.

Arderiu, M. y Brasó, J. (2020) *Posibilidades de la tecnología para el fomento de una educación de calidad*. World Voices Nexus. Disponible en: <https://www.worldcces.org/article-1-by-antonell-and-rius>

Brasó, J. (2014). *L'anunci publicitari d'un projecte educatiu: Organització d'un torneig del joc popular del rescat o marro*. Lecturas: Educación Física y Deportes, 19(196). Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd196/torneig-del-joc-popular-del-rescat-o-marro.htm>

Brasó, J. y Arderiu, M. (2020) *Herramientas tecnológicas para el seguimiento del alumnado en la FP dual*. Revista prácticum, 4(2), 77-94. doi: <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.5>

Brasó, J. y Arderiu, M. (2021). *Las cometas. De la memoria histórica al trabajo competencial en educación física*. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 14(2), 1-24. doi: <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.232363>

Brasó, J. y Torredadella, X. (2016). *Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro*. Estudios pedagógicos, 42(2), 21-37. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200002>

Brasó, J. y Torredadella, X. (2017). *¿Por qué nos hacen jugar en la escuela? Reflexiones pedagógicas para entender (¿criticar?) la enseñanza actual*, en Mínguez, R.; Romero, E. (coord.) *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, 541-549. Murcia: Universidad de Murcia.

Brasó, J. y Torredadella, X. (2018). *Reflexiones para (re)formular una educación física crítica*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(71). doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>

Cano, F.; Brasó, J. (2016) *Un projecte competencial dins la matèria d'educació física*. Vídeo promocional. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 21(215). Disponible en: <https://www.efdeportes.com/efd215/un-projecte-competencial-dins-educacio-fisica.htm>

Cañabate, D., Tesouro, M., Puiggali, J. y Zalagaz, M. (2019). *Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 47-53.

Carr, W. y Kemmis S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 140-166.

Díaz-Barriga, F. (1993). *"Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral"*. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21, 19-39.

Díaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas-Drummon, S. (1990). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas

Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula (vol. II)*. Barcelona: Graó.

Escriu, S., Arderiu, M. y Brasó, J. (2020) *Una nova manera de fer dual. La FP dual intensiva: un aprenentatge real i significatiu. Trobada de centres innovadors, Lleida, 22 de gener de 2020*. Red social. DIM-EDU. Disponible en: <http://dimglobal.ning.com/profiles/blogs/trobada lleida20>

Escudero, J. (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

García, M. (2017). *Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 387-402.

Generalitat de Catalunya (13 de juny de 2013). Irene Rigau: *"Volem que gairebé la meitat dels alumnes que provenen de l'ESO aposti per la FP"*. Aixecar Catalunya. Disponible en:

https://govern.cat/pres_gov/AppJava/govern/grans-reptes/aixecar-catalunya/204809/irene-rigau-volem-meitat-alumnes-provenen-leso-aposti-fp.html

Gómez-Gonzalvo, F., Molina, P. y Devís-Devís, J. (2018). Los videojuegos como materiales curriculares: una aproximación a su uso en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 305-310.

Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.

Lleixà, T. y Sebastiani, E. (2016). *Capacidades clave y educación física ¿cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación*. Barcelona: INDE.

López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322.

Lorente, R. (2011). Configuración de las políticas europeas de formación profesional ante las nuevas demandas del mercado laboral. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 357-369.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2016). *¿Por qué estudiar Formación Profesional? Gobierno de España*. Disponible en: <http://todofp.es/orientacion-profesional/busca-emprego-entrenate/mercado-laboral/la-fp-y-el-mercado-laboral/importante-estudiar-fp.html> [consulta el 4 de enero de 2019]

Miñarro, E.; Olivella, M. y Riudor, X. (2017). *La formació professional dual en el sistema educatiu català*. Barcelona: Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya. Disponible en: http://ctesc.gencat.cat/doc/doc_26730145_1.pdf

Muñoz, N. (28 de noviembre de 2018). Àngel Lluís Miquel Rodríguez: 'Hay empresas desesperadas por la falta de personal cualificado'. *Diari de Tarragona*. Disponible en: <https://www.diaridetarragona.com/tarragona/ngel-Lluis-Miquel-Rodriguez-Hay-empresas-desesperadas-por-la-falta-de-personal-cualificado-20181128-0022.html> [consulta el 4 de enero de 2019]

Oliver-Trobat, M., Forteza-Fortez, D. y Urbina, S. (2015). Análisis del perfil competencial del profesorado europeo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 281-301.

Pansza, M. (1986). *Pedagogía y currículo*. Vizcaya: Gernika.

Pereira, J., Capó, G., Torrebadella, X. y Brasó, J. (2014). *Reglament del joc del rescat, riscat o marro*. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 19(199). Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd199/reglament-del-joc-del-rescat-o-marro.htm>

Pérez, M. (2013). *La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17(3), 57-72.

Pérez, Á., Vicente, M. y Hortigüela, D. (2019). *¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física? Análisis de dos posturas contrapuestas*. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 35, 7-12. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/60646/40391>

Programa Regional de Formación Ocupacional e Inserción Laboral (FOIL) (2009). Costa Rica: CECC-CICA, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Disponible en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/wcms_207740_.pdf

Rodríguez, I., Del Valle, S. y De la Vega, R. (2018). *Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física (National and international review of Physical Education teachers' professional competences)*. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 34, 383-388

Roegiers, X. (2007). *Curricular reforms guide Schools: ¿but, where to? Prospects*, 37(2), 155-186.

Sancha, I. y Gutiérrez, S. (2018). *La Formación Profesional en España-2016*. Madrid: Fundae.

Sarramona, J. (2015). *Competències bàsiques i currículum*. Barcelona: ICE-UB.

Schmal, R. y Ruiz-Tagle, A. (2007). *Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias*. Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, 16(1), 147-158

Soininen, M., Merisuo-Storm, T. y Kohonen, R. (2013). *What kind of competence teachers need in the year 2020?* Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17(3) 111-122.

Vélez, G. y Terán, L. (2010). *Modelos para el diseño curricular*. Pampedia, 6, 5-65.

Vilanou, C. (2008). *Eugenio d'Ors y la pedagogía de la obra bien hecha*. ESE. Estudios sobre educación, 14, 31-44.

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.