

LA ACCIÓN MOTRIZ COMO PUNTA DE LANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DE LA LOMLOE: EL CASO DE ARAGÓN

MOTOR ACTION AS THE SPEARHEAD OF PHYSICAL EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE LOMLOE: THE CASE OF ARAGON.

Autora:

María P. Founaud-Cabeza. Universidad de Zaragoza. España. Correo electrónico: mariafou@unizar.es

Recibido: 31.01.2024

Aceptado: 24.05.2024

RESUMEN

La publicación de los actuales textos normativos en materia educativa han aportado cambios sustanciales en las diferentes materias, y en especial en educación física. El desarrollo curricular de la Ley para la Mejora de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) ha supuesto una pérdida de identidad de la educación física. Sin embargo, existen desarrollos autonómicos de la citada Ley donde se ha tratado de situar a la acción motriz como el eje vertebrador, devolviéndole su pertinencia y especificidad. El objetivo de este artículo es mostrar cómo la educación física puede ser abordada como la pedagogía de las conductas motrices enmarcándola en la LOMLOE a través del análisis currículo aragonés.

Palabras clave: educación física, acción motriz, LOMLOE, saber básico, principio de acción.

ABSTRACT

The publication of the current regulatory texts in the field of education has brought about substantial changes in the different subjects, especially in physical education. The curricular development of the Law for the Improvement of the Organic Law on Education (LOMLOE) has meant a loss of identity for physical education. However, there are regional developments of the aforementioned Law in which an attempt has been made to place motor action as the backbone, restoring its relevance and specificity. The aim of this article is to show how physical education can be approached as the pedagogy of motor behaviour within the framework of the LOMLOE through the analysis of the Aragonese curriculum.

Key words: physical education, motor action, LOMLOE, basic knowledge, principle of action.

INTRODUCCIÓN

La educación y la Educación Física está viviendo una época de cambios profundos. La aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) en 2020 supuso el inicio de una nueva orientación en los currículos oficiales de las materias de todo el sistema educativo. Articular los aprendizajes basándose en competencias clave y desarrollar una arquitectura curricular en torno a ellas es uno de los grandes cambios introducidos en los textos oficiales recogidos en los Reales Decretos, tanto en Educación Secundaria Obligatoria como Bachillerato (MEFP, 2022a, 2022b), etapas sobre las que se hace referencia en el presente artículo.

El concepto de competencia no es nuevo pues ya fue introducido en el extinto Real Decreto 1631/2006 de enseñanza mínimas de educación secundaria de la Ley Orgánica de Educación en 2006. Se definía entonces, en el propio texto oficial, la competencia básica como:

[...] permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (p. 3).

Sin embargo, la aparición de este concepto no estaba relacionado con el resto de elementos curriculares, por lo que su desarrollo fue desigual. Posteriormente, en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, (MECD, 2015) se parte de la idea de competencia basada en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Las definen de la siguiente manera: "Competencias: capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos". (p. 4). De nuevo el concepto de competencia no queda articulado con el resto de elementos curriculares, por lo que su aplicación fue nuevamente desigual.

El actual Real Decreto 217/2022, del 29 de marzo, y el Real Decreto 243/2022, del 5 de abril por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria y de Bachillerato respectivamente (MEFP, 2022a, 2022b) vuelven a incluir las competencias clave y se incluye un nuevo término, el de competencias específicas, que se conceptualizan de la forma siguiente:

Competencias clave: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Las competencias clave aparecen recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (p. 6).

Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación (p. 6).

Como se observa, la noción de competencia ha ido evolucionando a lo largo de los diferentes textos normativos educativos, pasando de aprendizajes, a capacidades hasta la actualidad, donde se comprende como desempeños. Esto pone de manifiesto que es un concepto dinámico, en evolución y difícil de definir (Beltrán-Pellicer and Alsina, 2022).

Las competencias clave se concretan a través de sus descriptores operativos, de forma que facilitan su comprensión y aplicación. También, desde cada materia, se definen las competencias específicas. Dichas competencias específicas están relacionados con los descriptores operativos mencionados anteriormente. La adquisición de las competencias específicas de cada materia suponen la realización de desempeños de las competencias clave detallados en sus descriptores relacionados (Figura 1).

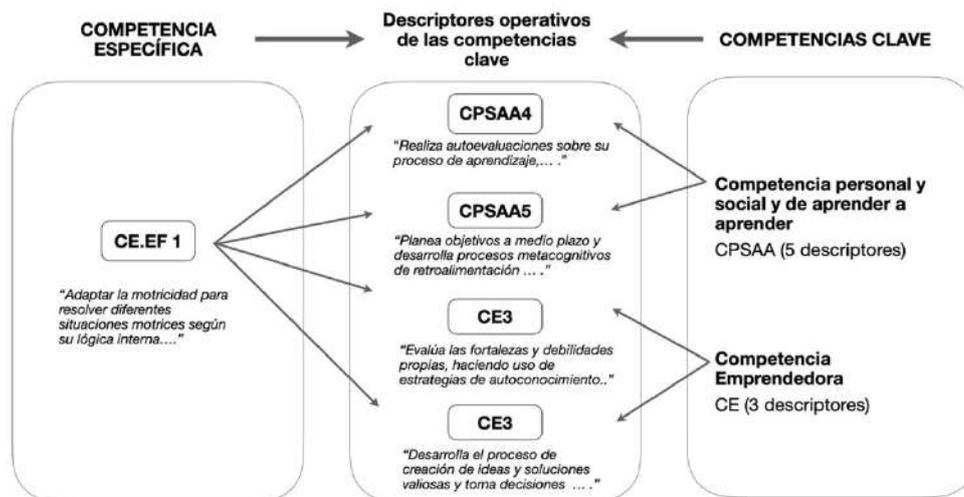


Figura 1. Relación que se establece entre la competencia específica 1 en educación física con sus descriptores operativos de las competencias clave con las que se relaciona.

En concreto en Educación Física se definen cinco competencias específicas (MEFP, 2022a, 2022b) que suponen la primera pérdida de identidad de la Educación Física (tabla 1). Sobre este aspecto, se pueden encontrar evidencias de épocas pasadas donde ya se produjo este crisis de identidad de la educación física (Larraz, 2014; Parlebas, 2017). En los actuales Reales Decretos se presenta una educación física desmigajada al tratar de vincularle desempeños que no le son pertinentes. Por ejemplo: la sostenibilidad, el cuidado del entorno o la autorregulación emocional deberían ser aspectos transversales en el sistema educativo, y no competencias específicas y propias en educación física. Definir estas competencias específicas de la educación física, convertir estos desempeños en propios de la educación física cuando no lo son, supone alejarse de su especificidad. No podemos entender como específicas competencias donde no contemplan la acción motriz como eje vertebrador y que nos alejan de una verdadera educación física (Parlebas, 2009). La acción motriz es la punta de lanza de la educación física (Parlebas, 2009) y solo situándonos en esta perspectiva podremos dar cabida al resto de aprendizajes.

Los aprendizajes en educación física van más allá del movimiento, de una voltereta o un paso de vallas pues se busca intervenir sobre el alumnado para conseguir la adquisición de los desempeños esperados sobre la acción motriz (Lavega-Burgués, 2018). Quedarnos solo con la noción de movimiento vinculado a la educación física es una posición que debería estar superada. La educación física debe poner el foco, centrar su atención, en la persona que se mueve, de forma que la conducta motriz sea su identidad (Parlebas, 1996).

Tabla 1.

Competencias específicas de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria incluidas en el Real Decreto 217/2022(MEFP, 2022a)

Competencias específicas Educación Física

1. Adoptar un estilo de vida activo y saludable, seleccionando e incorporando intencionalmente actividades físicas y deportivas en las rutinas diarias a partir de un análisis crítico de los modelos corporales y del rechazo de las prácticas que carezcan de base científica, para hacer un uso saludable y autónomo del tiempo libre y así mejorar la calidad de vida.

2. Adaptar, con progresiva autonomía en su ejecución, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones con dificultad variable, para resolver situaciones de carácter motor vinculadas con las distintas actividades físicas funcionales, deportivas, expresivas y recreativas, y, para consolidar actitudes de superación, crecimiento y resiliencia al enfrentarse a desafíos físicos.

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

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

5. Adoptar un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable aplicando medidas de seguridad individuales y colectivas en la práctica físico-deportiva según el entorno y desarrollando colaborativa y cooperativamente acciones de servicio a la comunidad vinculadas a la actividad física y al deporte, para contribuir activamente a la conservación del medio natural y urbano.

La educación física es definida como un proceso de intervención sobre las conductas motrices del alumnado (Parlebas, 2001). Es decir, situar al alumnado en el centro de la acción motriz y comprender los sucesos y vivencias desde esta especificidad. Partiendo desde el centro, desde núcleo central de la acción motriz, se puede llegar a desarrollar y comprender las competencias específicas. Los desempeños que esperamos que el alumnado despliegue en las sesiones de educación física pasan por la acción motriz, donde el desarrollo de la conducta motriz es lo que da el verdadero sentido a la educación física. Sin embargo, los Reales Decretos desarrollados al amparo de la nueva LOMLOE se alejan de este propósito.

Los posteriores desarrollos autonómicos han dado lugar a numerosas interpretaciones de los Reales Decretos, donde destacan los de Aragón y País Vasco (DGA, 2022a, 2022b; GPV, 2023). En ambos territorios dan un giro a la ingeniería curricular en esta materia para situar a la acción motriz, a la persona que se mueve, al alumno o alumna que aprende, en el centro del proceso. Es importante el carácter pedagógico del desarrollo normativo de Aragón, ya que incluye las orientaciones y ejemplificaciones para el uso de los diferentes elementos curriculares de los que se compone, así como las orientaciones didácticas. Estos aspectos, aun no siendo prescriptivos, ayudan al docente a la comprensión del mismo y sitúan a la acción motriz como eje vertebrador de la educación física. A continuación se analiza de forma más exhaustiva el desarrollo autonómico de Aragón.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Tal y como hemos argumentado anteriormente, las competencias específicas en educación física quedan definidas en los Reales Decretos (MEFP, 2022a, 2022b), y se definen como las destrezas que el alumnado debe adquirir en educación física. En el desarrollo curricular de Aragón se observa cómo se han reordenado las competencias específicas, situando en primer lugar la que tiene relación directa con la acción motriz. El resto de competencias quedan subordinadas a la competencia específica 1. El resto de competencias específicas quedan numeradas tal y como se indica en la Tabla 2. Pero este cambio de orden no responde a una cuestión de gusto de los autores, sino que al ubicar como competencia específica 1 (CE.EF1) la referida a la acción motriz, le otorga la importancia de ser la primera y fundamental.

Tabla 2.

Nomenclatura y orden de las competencias específicas en Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria de la comunidad autónoma de Aragón según la Orden 1172/2022. (DGA, 2022a).

Competencias específicas en Educación Física

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

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

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

CE.EF.4. Adoptar un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable aplicando medidas de seguridad individuales y colectivas en la práctica físico-deportiva según el entorno y desarrollando colaborativa y cooperativamente acciones de servicio a la comunidad vinculadas a la actividad física y al deporte, para contribuir activamente a la conservación del medio natural y urbano.

CE.EF.5. Adoptar un estilo de vida activo y saludable mediante la práctica física, seleccionando e incorporando intencionalmente actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas, partiendo de la aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, para tomar decisiones encaminadas hacia la salud integral (física, mental y social), y hacer un uso saludable y autónomo del tiempo libre, mejorando su calidad de vida.

En cada una de la competencias específicas encontramos además de la definición una explicación de la misma. En dicha explicación de la competencia específica 1 se concreta que todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se diseñen tendrán que contener esta competencia específica, ya que se considera fundamental. Se asegura de esta forma que la acción motriz esté presente en todos los diseños de unidades didácticas. Se trata pues de situar a la acción motriz en el centro, al desarrollo de la conducta motriz del alumnado como elemento central en las

sesiones de educación física. Esta forma de diseñar el proceso de intervención provoca que el trabajo sobre el resto de competencias específicas deben de surgir desde la acción motriz como eje central de las situaciones de aprendizaje para complementarlas.

La competencia específica 1 centra su atención en promover aprendizajes surgidos desde la vivencia motriz del alumnado en las diferentes situaciones motrices propuestas. La lógica interna de estas situaciones motrices, o lo que es lo mismo, los rasgos pertinentes de dichas situaciones motrices, hacen posible la comprensión de dicha vivencia en función de las relaciones que se establezcan entre el participante y las características de su entorno, tanto social como físico.

La competencia específica 2 se centra en la cultura motriz, el fenómeno social y tratamiento del género. En definitiva, la acción motriz vista desde su fuerte vinculación cultural y que se funde con la sociología, antropología o historia del deporte más clásica, para mostrar el sentido profundo de los juegos y deportes como espejos de la sociedad (Etxebeste et al., 2015). Se trata de ir más allá de los juegos y las danzas tradicionales, para mostrar al alumnado la identificación cultural de las prácticas motrices, tanto tradicionales como actuales. La acción motriz es un reflejo de la sociedad, y como tal es necesario presentar al alumnado esta vinculación.

La competencia específica 3 trata de desarrollar destrezas relacionadas con la autorregulación emocional, el respeto y la actitud crítica ante determinados comportamientos. La abundante evidencia científica sobre el desarrollo emocional del alumnado en las situaciones motrices y sobre la gestión de los conflictos motores, hace que no podamos entender esta competencia si no es desde la acción motriz. En la afectividad se encuentra la clave de la conducta motriz, donde la estructura cognitiva y la acción motriz están modeladas por la afectividad (Parlebas, 2001). "Al desencadenarse este proceso de adaptación, se producen vivencias emocionales de diferente signo, puesto que jugar es actuar y la acción va siempre asociada a una emoción, y a la inversa, toda emoción suscita siempre una acción." (Alonso et al., 2018). Por ello los desempeños vinculados a esta competencia 3 deberán ser trabajados a través de la acción motriz, desde la vivencia práctica, y de esta manera es donde los podremos comprender e intervenir. Existe numerosa bibliografía que vincula determinadas prácticas motrices, clasificadas por dominios de acción, y la vivencia emocional que se produce en los participantes (Alcaraz-Muñoz et al., 2023; Duran et al., 2014; Founaud and Santolaya, 2018; Gea-García et al., 2017; Niubò-Solé et al., 2022; Sáez de Ocáriz et al., 2014). También existen sólidas evidencias acerca de la resolución de conflictos en educación física y su tratamiento, muy en relación con esta competencia específica (Rillo-Albert et al., 2021; Sáez de Ocáriz et al., 2013, 2014, 2017; Sáez de Ocáriz y Lavega-Burgués, 2013).

La competencia específica 4 relaciona a la acción motriz con la responsabilidad ecológica y social. Para ello no solo ha de centrarse en vincular las situaciones motrices en el medio natural, sino que es preciso actuar con dicho sentido en cualquier situación motriz.

La competencia específica 5 se centra en el mantenimiento de un estilo de vida activo y saludable tomando conciencia de las tres dimensiones de la salud: física, psíquica y social. Por otra parte esta competencia se encuentra en una estrecha relación a la dimensión de la persona más biológica y fisiológica posible. Pero es necesario comprenderla de nuevo bajo el prisma de la acción motriz, pues solo así podrá cobrar sentido en el proceso de aprendizaje. Es indudable la necesidad de adoptar un estilo de vida activo que perdure en el tiempo. Existen estudios donde se vincula la práctica de actividad física presente con la futura (Goodman et al., 2013; Telama et al., 2014). Nadie pone en duda que la propia práctica producirá mejoras en la salud del alumnado, entendiendo salud en sus tres dimensiones tal y como he mencionado anteriormente. Por lo que las mejoras en la salud del alumnado

así como la adopción de un estilo de vida activo tendrá que abordarse dentro de un contexto de acción lógico para el alumnado, y no de una forma descontextualizada y basada en el movimiento puro, en la mera “quema de calorías”.

Decía Delaunay que la educación física o es cognitiva o no es educación física (Delaunay, 2001). Se ha tratado de que las competencias específicas asignadas a educación física en los Reales Decretos, que en la mayoría de los casos ni le son propias ni pertinentes, puedan situar a la acción motriz como punta de lanza para el desarrollo y la comprensión de las mismas. La abundante bibliografía que nos encontramos apoya esta posición y sobre ella se construye el currículo de Aragón.

De cada una de las competencias específicas se desprenden los criterios de evaluación asociados. Se observa como de nuevo los criterios de evaluación de la competencia específica 1 se han organizado en seis, utilizando como base la clasificación por dominios de acción motriz de Larraz para su trabajo en el ámbito educativo (Larraz, 2008) cuyo origen es la clasificación de Parlebas (2001). Se ha asignado un criterio de evaluación a cada dominio de acción motriz (Tabla 3), o lo que es lo mismo, a las prácticas motrices con rasgos comunes en su lógica interna. El profesorado puede elegir de forma sencilla qué criterios elegir en función de la unidad didáctica a desarrollar. Esta manera de comprender que las prácticas que se llevan a cabo en las sesiones de educación física van más allá de un sumatorio de técnicas yuxtapuestas vinculadas a los diferentes deportes (Parlebas, 2003), ya fue abordada por autores como Larraz, (2008, 2009) o López Pastor, (2017), quienes apuestan de forma definitiva por una educación física más transferible y coherente.

Tabla 3.

Criterios de evaluación relacionados con la CE.EF1 por dominios de acción motriz.

Domino de acción motriz	Criterio de evaluación 1º y 2º ESO	Criterio de evaluación 3º y 4º ESO
Acciones motrices individuales	1.1. Aplicar los principios operacionales básicos en las situaciones motrices individuales, para resolver las situaciones propias de la especialidad.	1.1. Resolver situaciones motrices de carácter individual, aplicando los principios operacionales específicos de la especialidad, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado.
Acciones motrices de oposición	1.2. Resolver situaciones motrices de oposición, aplicando los principios operacionales básicos del juego, para encadenar acciones tácticas sencillas propias de la lógica interna de dichas situaciones.	1.2. Resolver situaciones motrices de oposición, aplicando los principios operacionales del juego, para encadenar acciones tácticas más complejas propias de la lógica interna de dichas situaciones, evidenciando un mayor control en la codificación y descodificación de las conductas motrices propias y del rival.
Acciones motrices de cooperación	1.3. Resolver situaciones motrices de cooperación, utilizando los recursos adecuados para solucionar los retos o problemas motores propios de la lógica interna de dichas situaciones.	1.3. Resolver situaciones motrices de cooperación, utilizando los recursos adecuados para solucionar los retos o problemas motores propios de la lógica interna de dichas situaciones, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado.

Acciones motrices de colaboración-oposición	1.4. Resolver situaciones motrices basadas en la colaboración y la oposición, aplicando los principios operacionales básicos para elaborar acciones tácticas sencillas propias de estas situaciones motrices.	1.4. Resolver situaciones motrices basadas en la colaboración y la oposición, aplicando los principios operacionales tácticos propios de estas situaciones motrices, para desarrollar conductas ofensivas y defensivas de mayor complejidad.
Acciones motrices con incertidumbre del medio	1.5. Descodificar la incertidumbre generada por un entorno físico inestable para resolver las situaciones motrices que se lleven a cabo en dichos espacios de acción, aprovechando las posibilidades del centro escolar y del entorno próximo, aplicando normas de seguridad, individuales y colectivas.	1.5. Resolver situaciones motrices que se desarrollan en un medio físico con incertidumbre mostrando habilidades para la adaptación, aprovechando eficientemente las propias capacidades y aplicando de manera autónoma procesos de percepción, decisión y acción en contextos reales, como el centro escolar o el entorno próximo, o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones y resultados obtenido, aplicando normas de seguridad.
Acciones motrices con intenciones artístico-expresivas	1.6. Expresar y comunicar a través del desarrollo de la motricidad simbólica mediante la representación de composiciones de expresión corporal individuales o colectivas, con y sin base musical, creando de forma guiada su propio proyecto expresivo.	1.6. Crear y representar composiciones individuales o colectivas, mediante el desarrollo de una motricidad simbólica a través de la expresión y la comunicación, con o sin base musical, de manera coordinada y estética y ayudando a difundir y compartir dichas prácticas entre compañeros y compañeras u otras personas de la comunidad.

SABERES BÁSICOS

Los saberes básicos se definen como “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (MEFP, 2022a). Es decir, para poder articular el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin del desarrollo de desempeños, nos servimos de los saberes básicos de las materias. En nuestra materia se distinguen 6 bloques, ordenados de la A a la F. En los Reales Decretos para trabajar sobre una competencia puedes usar saberes básicos de cualquier bloque, y es el docente el que debe elegirlos. Pero en Aragón, situando de nuevo a la acción motriz como eje vertebrador de la educación física, se propone que cada competencia esté relacionada con un bloque de saberes básicos. De esta forma, los docentes saben que para trabajar sobre la competencia específica 1 lo pueden hacer valiéndose de saberes básicos del bloque A; si lo hacen sobre la competencia específica 2 podrán usar los saberes básicos del bloque B; si trabajan sobre la sobre la competencia específica 3 los harán con el bloque de saberes básicos C; la competencia específica 4 se trabajará con el bloque de saberes básicos D y por último, la competencia específica 5 se vincula con saberes básicos de los bloques E y F.

Los saberes básicos del bloque A relacionados con la acción motriz se han estructurado de forma lógica atendiendo a los dominios de acción motriz (Tabla 4 y Tabla 5). Para poder extraer los contenidos, destrezas y actitudes que le son propias a la educación física, debemos de nuevo ahondar en su pertinencia. Los dominios de acción motriz son grandes familias de prácticas que comparten elementos de su lógica interna, es decir, la presencia o ausencia de compañero, adversario y/o incertidumbre del medio. Poder agrupar prácticas bajo un mismo dominio de acción

motriz implica que los participantes están desplegando un repertorio de acciones semejantes, ya que para resolverlas deberán aplicar saberes comunes en función de su lógica interna. Esos saberes comunes son lo que se conocen como principios de acción, que siempre serán operacionales (Parlebas, 2001) y se definen como “relación que se establece entre los elementos que participan en la organización de la acción motriz, realizada con un fin preciso de uno o más sujetos, que se manifiesta mediante operaciones cuyos efectos pueden ser observados” (Parlebas, 2001, p.362).

Si el alumno/a constituye el centro y su conducta motriz es el núcleo de la acción motriz, la forma en la que organiza su acción y los principios que aplique serán la guía del proceso de su aprendizaje. Este punto de vista supone comprender que el alumnado tiene que ser capaz de hacerse una imagen mental que le permita descubrir los principios que debe aplicar (Parlebas, 2001). La transformación de estos procesos cognitivos en conductas motrices, es decir, pasar de lo cognitivo a lo práctico deberá ser parte fundamental del proceso de intervención del docente de educación física. Son conceptos abstractos por lo que el docente se servirá de reglas de acción para acercárselos al alumnado, es decir, mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto, o lo que es lo mismo, verbalizándolas, tanto el docente como el alumnado, “si ocurre esto, hago esto; y si no esto otro”. (Figura 2).

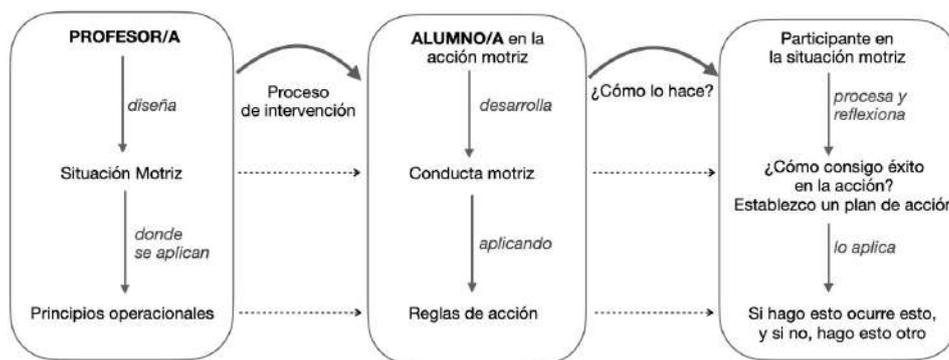


Figura 2. Agentes y funciones de la educación física

Los saberes básicos del bloque A están organizados siguiendo la lógica interna de cada dominio de acción, y en relativa graduación bianual, lo que implica que los saberes básicos están divididos por un lado en 1º y 2º ESO (Tabla 4) y por otro en 3º y 4º ESO (Tabla 5). Los saberes básicos de 1º de bachillerato siguen la misma estructura. Es necesario puntualizar que los saberes básicos relativos al dominio de acciones motrices individuales, están muy vinculados a un estereotipo motor basado en la incesante búsqueda de una técnica depurada que permita la necesaria eficacia del mismo. Al no existir incertidumbre de ningún tipo, ni social ni física, el aprendizaje cognitivo queda supeditado a la necesaria reflexión sobre uno mismo y la precisa adaptación a un medio estable. Esto no implica que no se sea necesario activar dicho conocimiento cognitivo, sino que este proceso reflexivo se centrará en uno mismo en la relación a ese entorno estable. La soledad del participante frente al reto motor será una de las características esenciales siendo necesario adaptarse a cada tipo de práctica. Esto ocurre con menos contundencia en los dominios sociomotores donde la existencia de incertidumbre social, presencia de compañero y/o adversario, permite la aplicación de principios de acción que deberán adaptarse a las reglas de juego, sus características espacio-temporales y un entorno social cambiante en cada situación. El participante ya no está en soledad, sino que ahora debe relacionarse con el resto de participantes para resolver dicha situación motriz.

Tabla 4.

Saberes Básicos del bloque A en la Orden 1172 para los cursos de 1º y 2º de educación secundaria obligatoria en Aragón (DGA, 2022a)

Dominio de acción motriz	Saberes Básicos 1º y 2º ESO
Acciones motrices individuales	<ul style="list-style-type: none"> • Uso consciente de la motricidad en función de las características de la actividad. • Uso y transformación de la energía. • Crear y mantener la velocidad de las acciones. • Alineación de fuerzas, alineación de segmentos o elementos en función de las características de la actividad. • Desarrollo de la práctica motriz en el contexto y parámetros espaciales concretos.
Acciones motrices de oposición	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio-desequilibrio espacial en el espacio propio y del adversario/a, acción-reacción. • Elección del momento adecuado para actuar. • Descodificación de las conductas motrices del oponente en cuanto a disposición. • Velocidad de las acciones y orientación. • Uso de la fuerza del oponente. • Encadenamiento de acciones.
Acciones motrices de cooperación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar un objetivo común. • Pautas grupales para la resolución de la situación motriz. • Establecer proyectos de acción colectivos. • Sucesión de acciones colectivas regulando el esfuerzo, • Colaboración y sincronización de las acciones ajustando la motricidad a los demás para la consecución de ese objetivo compartido.
Acciones motrices de colaboración-oposición	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones y acciones basadas en crear un desequilibrio a mi favor y/o a favor de un compañero/a. • Control significativo individual del móvil. • Conservación colectiva del móvil/desposesión e interceptación del móvil. • Movimiento hacia el blanco/ ocupación defensiva de espacios peligrosos. • Cambio de rol identificando y desarrollando la acción motriz a desarrollar.
Acciones motrices con incertidumbre del medio	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de una motricidad variada con el fin de adaptarse a los diferentes entornos. • Descodificación de la incertidumbre del medio para desarrollar planes de acción. • Observar el entorno, comparar (por ejemplo, con un mapa), decidir (en función de mis posibilidades y el entorno) y elaborar su propio plan de acción. • Realización de un proyecto de acción en el medio natural (orientación, senderismo, cicloturismo, ...). • Normas de seguridad asociadas a las diferentes prácticas.
Acciones motrices con intenciones artístico	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la motricidad simbólica. • Explorar, expresar y comunicar. • Valorar la singularidad motriz, descubrir una motricidad introyectiva. • Desinhibirse ante las prácticas motrices de expresión.

expresivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la expresión corporal a partir de estímulos externos (emociones, música, ideas, ...). • Procesos de comunicación: codificación de mensajes a través de la motricidad simbólica. • Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter artístico-expresivo. • Proyectos de acción: el proceso creativo, producción colectiva o individual de expresión corporal, danza o dramatización.
------------	--

Tabla 5.

Saberes Básicos del bloque A en la Orden 1172 para los cursos de 3º y 4º de educación secundaria obligatoria en Aragón (DGA, 2022a)

Dominio de acción motriz	Saberes Básicos 3º y 4º ESO
Acciones motrices individuales	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo y aceleración, coordinación de fuerzas y encadenamiento de acciones. • Autoevaluar su acción y búsqueda de adaptaciones motrices para resolver eficientemente situaciones individuales de cierta complejidad.
Acciones motrices de oposición	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de la acción óptima en función de la acción y ubicación del rival o el móvil. • acción/reacción y anticipación a las acciones del oponente mediante la descodificación de la conducta motriz. • Alternancia táctica, equilibrio/desequilibrio en el espacio propio y ajeno. • Desarrollar un proyecto táctico en función de las acciones del rival durante la práctica.
Acciones motrices de cooperación	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de las acciones motrices para la resolución de la acción/tarea en situaciones cooperativas. • Variedad de respuestas originales para la solución a un reto propuesto a un problema que surja de la propia acción motriz, juego o reto. • Autocontrol del proceso y autoevaluación del proceso y el resultado.
Acciones motrices de colaboración-oposición	<ul style="list-style-type: none"> • Tomas de decisión y acción basadas en la identificación de espacios peligrosos en ataque y defensa. • Algoritmo de ataque y algoritmo de defensa. Elaboración y desarrollo de acciones tácticas colectivas complejas, ofensivas y defensivas durante la práctica.
Acciones motrices con incertidumbre del medio	<ul style="list-style-type: none"> • Descodificación de la incertidumbre del medio para elaborar planes de acción en el centro escolar y el entorno próximo. • Observar la incertidumbre del entorno, valorar el riesgo de las acciones y decidir su acción motriz en el entorno con mayor nivel de incertidumbre. • Gestionar y regular la energía para llevar a buen término una actividad con economía y eficacia. • Realización de un proyecto de acción en el medio natural (orientación, senderismo, cicloturismo,...). • Normas de seguridad asociadas a las diferentes prácticas.
Acciones motrices con intenciones	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la motricidad simbólica. • Explorar, expresar y comunicar.

artístico	• Creatividad motriz e improvisación.
expresivas	• Usos comunicativos de la motricidad: técnicas específicas de expresión corporal. • Proyectos de acción: el proceso creativo guiado, producción colectiva o individual, organización de espectáculos y eventos artístico-expresivos.

Organizar el proceso de enseñanza aprendizaje en base a los saberes básicos del bloque A, o lo que es lo mismo, en base a los principios de acción de los diferentes dominios de acción motriz posibilita la transferencia de los aprendizajes no solo entre prácticas de un mismo dominio, sino entre prácticas de diferente dominios, y por qué no, hacia la vida real del alumnado (Parlebas, 2001) (Figura 3). Esta noción de transferencia y las amplias posibilidades que tienen los principios de acción, hacen que cobre importancia la idea de itinerario de prácticas a lo largo de la etapa (DGA, 2022a). Diseñar situaciones de aprendizaje y/o unidades didácticas de forma independiente sin tener en cuenta esta transferencia, reduciría la educación física al aprendizaje de técnicas deportivas diferentes e independientes.

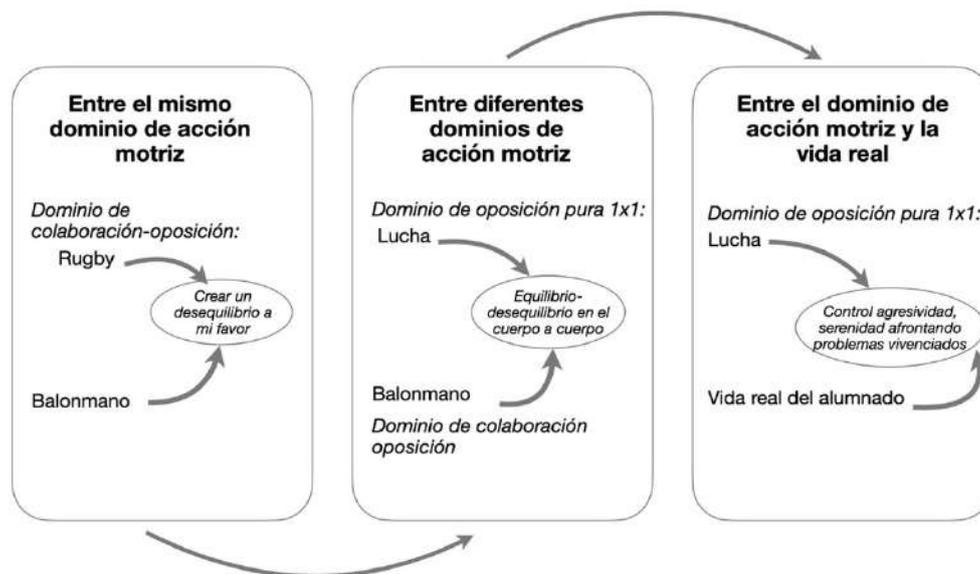


Figura 3. Ejemplo de transferencia de aprendizajes en los tres niveles (Parlebas, 2001).

El resto de bloques de saberes básicos hacen referencia a aspectos relacionados con la acción motriz pero no centrados en su pertinencia (Tabla 6).

Tabla 6.

Resumen de los bloques de saberes básicos (DGA, 2022a, 2022b).

Bloque A	Bloque B	Bloque C	Bloque D	Bloque E	Bloque F
Resolución de problemas en SM*	Manifestaciones de la cultura motriz	Autorregulación emocional e interacción social en SM*	Interacción eficiente y sostenible con el entorno	Organización y gestión de la vida activa.	Vida activa y saludable
Principios operacionales de los dominios de acción motriz: <ul style="list-style-type: none"> • Individuales • Oposición pura • Cooperativos • Colaboración-oposición • Medio Natural • Artísticos expresivos 	Conocimiento de la cultura motriz tradicional, la cultura artístico-expresiva contemporánea. El deporte como manifestación cultural desde una perspectiva integradora. Los recursos digitales como medio para poder acceder a información.	Regular la respuesta emocional del alumnado. Desarrollo de las habilidades sociales y el fomento de las relaciones constructivas e inclusivas. La resolución de conflictos de manera dialógica.	Sostenibilidad desde: <ul style="list-style-type: none"> - la motricidad, -su conservación desde una visión sostenible y - su carácter compartido desde una perspectiva comunitaria del entorno. 	La higiene y salud postural. Establecimiento de rutinas de calentamiento, la prevención de lesiones y los primeros auxilios.	Planificación, el control y la evaluación de las cualidades físicas relacionadas con la salud a través de proyectos individuales o colectivos. Construcción identidad activa a través de identificación de comportamientos saludables.

*SM: Situación Motriz

INGENIERÍA CURRICULAR

Después de comprender qué son las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos, es necesario saber cómo se articulan estos elementos para el diseño de las situaciones de aprendizaje, unidades didácticas y tareas. Para ello, la relación entre los diferentes elementos curriculares se expresa en la Tabla 7 donde se observa como al trabajar sobre una competencia específica, arrastramos criterios de evaluación de la misma, y el bloque de saberes básicos asociados a dicha competencia.

Tabla 7.

Relación de los elementos curriculares en Educación Secundaria Obligatoria (DGA, 2022a)

Competencia específica	CE.EF.1	CE.EF.2	CE.EF.3	CE.EF.4	CE.EF.5
Número de criterios de evaluación	6	3	3	1	5 en 1º y 2º ESO 4 en 3º y 4º ESO
Bloque de Saberes Básicos	A- Resolución de problemas en SM.	B - Manifestaciones de la cultura motriz.	C- Autorregulación emocional e interacción social en SM.	D -Interacción eficiente y sostenible con el entorno.	E- Organización y gestión de la AF y F-Vida activa y saludable

Como ya se ha profundizado en los anteriores apartados, la acción motriz se sitúa como el centro de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que la Educación Física se define como la pedagogía de las conductas motrices de nuestro alumnado (Parlebas, 2001). Sin embargo existen otras competencias específicas, con sus criterios de evaluación y sus bloques de saberes básicos asociados a los que atender y que coadyuvan al aprendizaje. Son aspectos que deben partir desde la acción motriz y que debemos tener en cuenta. Las competencias específicas 2, 3, 4, y 5 ponen el foco en aspectos no pertinentes de la acción motriz pero sí muy relacionados, por lo que deben ser tenidos en cuenta durante la vivencia de la acción motriz para abordar dichos aprendizajes. Por ejemplo, la competencia específica 3 relativa a la autorregulación emocional, no debería trabajarse de forma aislada con tareas ajenas a lo motor, sino que desde la puesta en práctica de las diferentes situaciones motrices deberemos comprender la vivencia emocional del alumnado y podremos intervenir en caso de producirse una conducta desajustada a nivel emocional o cuando se enfrente a problemas motores de diferente índole. Estos problemas pueden tener una vinculación directa con la vida real del alumnado, y gracias a la vivencia previa real basada en la acción motriz, pueden haber adquirido mecanismos para gestionar mejor situaciones de su vida real. Para trabajarlo en nuestras sesiones y llegar a adquirir esta competencia, podremos usar saberes básicos del bloque C, relacionados con la competencia específica 3, como por ejemplo: conductas prosociales o las sensaciones, indicios y manifestaciones del estrés en situaciones motrices colectivas entre otros.

De forma más concreta se presenta el ejemplo de una unidad didáctica de Rugby-Tag en 1º ESO, centrada en el dominio de acción motriz de colaboración-oposición (Tabla 8). El trabajo se centra sobre la competencia específica 1 y se evalúa usando el criterio 1.4. Se trabaja basándose en los saberes básicos del bloque A que le corresponden redactados como principios operacionales. Además también se trabaja sobre la competencia específica 2, vinculado a la cultura motriz, debido al vínculo que tiene este deporte con los países de habla inglesa, por lo que puede servir de análisis sobre la cultura de un país y las prácticas deportivas, su impacto social y el fenómeno de masas que esto produce. Y por último esta variante del rugby limita el contacto, lo que produce que el juego se caracterice por la rapidez tanto en las acciones ofensivas como defensivas, y pudiendo aparecer acciones antideportivas que produzcan comportamientos o conflictos desajustados. Por ello la relación con los desempeños de la competencia específica 3 queda más que patente.

Tabla 8.

Relaciones curriculares en una unidad didáctica de Rugby Tag en 1º ESO.

CE.EF	Criterios evaluación	Saberes Básicos	Vínculos
1	1.4. Resolver situaciones motrices basadas en la colaboración y la oposición, aplicando los principios operacionales básicos para elaborar acciones tácticas sencillas propias de estas situaciones motrices.	Acciones motrices de colaboración-oposición. Principios operacionales básicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. toma de decisiones y acciones basadas en crear un desequilibrio a mi favor y/o a favor de un compañero/a, 2. control significativo individual del móvil y conservación colectiva del móvil/desposesión e interceptación del móvil. 3. Movimiento hacia el blanco/ ocupación defensiva de espacios peligrosos 	Colaboración-oposición de baja complejidad en el reglamento.
2	2.1. Gestionar su participación, individual o colectiva, en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas vinculadas tanto con la cultura propia como con otras, teniendo en cuenta su lógica interna, favoreciendo su conservación y valorando sus orígenes, evolución e influencia en las sociedades contemporáneas.	<ol style="list-style-type: none"> 7 Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. 8 Influencia del deporte en la cultura actual: el deporte como fenómeno de masas. Impacto social, aspectos positivos y negativos. 	Marcado vínculo cultural: países de habla inglesa, primer deporte en otros países. El rugby en España.
3	3.1. Practicar una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las actitudes antideportivas, evitando la competitividad desmedida y actuando con deportividad al asumir los roles de público, participante u otros.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades sociales: conductas prosociales en situaciones motrices colectivas. 2. Identificación y rechazo de conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices 	Deporte con contacto limitado, juego rápido y posibilidad alta de conductas antideportivas.

CONCLUSIONES

La introducción de las competencias específicas en los desarrollo curriculares ha tenido un gran impacto, pues situarnos en un aprendizaje basado en la adquisición de desempeños, con un sentido lógico para el alumnado y cargados de significado supone avanzar de forma positiva en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo el desarrollo normativo de la Educación Física en los Reales Decretos ha supuesto una pérdida de especificidad de dichos aprendizajes. La acción motriz nos aporta el eje central sobre el que desarrollar los aprendizajes para lograr la adquisición de los desempeños propuestos. El desarrollo curricular de Aragón ha situado en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje al alumnado, y con él, a su conducta motriz. Esto ha supuesto centrar el proceso de aprendizaje en la persona que se mueve y no en el movimiento defendiendo la identidad propia de la educación física. Se promueven de esta manera aprendizajes cognitivos sobre la acción, muy valiosos y transferibles a la vida real del alumnado.

REFERENCIAS

- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso-Roque, J. y Yuste-Lucas, J. (2023). *How do Girls and Boys Feel Emotions? Gender Differences in Physical Education in Primary School. Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 100, 25–33. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2023-0016>
- Alonso, J., Lagardera, F., Lavega-Burgués, P. y Etxebeste, J. (2018). *Emorregulación y pedagogía de las conductas motrices. Acción Motriz*, 21, 67–76.
- Beltrán-Pellicer, P. y Alsina, Á. (2022). *La competencia matemática en el currículo español de Educación Primaria. Márgenes Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 3(2), 31–58. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14693>
- Delaunay, M. (2001). *La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina. Congreso Aragonés de Educación Física*, 1–23.
- DGA. (2022a). *Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón*, 27832–29022.
- DGA. (2022b). *Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón*, 29048–30389.
- Duran, C., Lavega-Burgués, P., Planas, A., Muñoz, R. y Pubill, G. (2014). *Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. Apunts Educación Física y Deportes*, 117(3o trimestre), 23–32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Etxebeste, J., Urdangarin, C. y Lagardera, F. (2015). *El placer de descubrir en praxiología motriz: la etnomotricidad. Acción Motriz*, 15, 15–24.
- Founaud, M. y Santolaya, M. (2018). *Las emociones en los duelos deportivos: análisis en el ámbito educativo. Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 34, 56–67.

Gea-García, G., Alonso, J., Rodríguez-Ribas, J. y Caballero, M. (2017). *¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 269–283.*
<https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>

Goodman, D., Park, H., Stefanick, M., Leblanc, E., Bea, J., Qi, L., Kapphahn, K., Lamonte, M., Manini, T., Desai, M. y Anton-Culver, H. (2013). *Relation between self-recalled childhood physical activity and adult physical activity: the women's health initiative. Open Journal of Epidemiology, 3(4), 224–231.* <https://doi.org/10.4236/ojepi.2013.34033>

GPV. (2023). *Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Boletín Oficial País Vasco.*

Larraz, A. (2008). *Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. Seminario Internacional de Praxeología Motriz.*

Larraz, A. (2009). *¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria? Tándem. Didáctica de La Educación Física, 29, 45–63.*

Larraz, A. (2014). *La cara y la cruz del currículo LOMCE de E.F. para Primaria.* <http://www.educacionfisicaescolar.es/una-de-cal-y-otra-de-arena-sobre-el-curriculo-lomce-de-e-f-para-primaria/>

Lavega-Burgués, P. (2018). *Educación conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna. Acción Motriz, 20(Enero-Junio), 73–88.*

López Pastor, V. M. (2017). *¿Qué significa programar por "Dominios de acción motriz" y qué ventajas tiene para el profesorado de educación física? EmásF, Revista Digital de Educación Física, 44(December 2016), 5–10.*
<http://emasf.webcindario.com>

MECD. (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.*

MEFP. (2022a). *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, 41571–41789.* <https://www.boe.es>

MEFP. (2022b). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato. Boletín Oficial Del Estado, 1–325.*

Niubò-Solé, J., Lavega-Burgués, P. y Sáenz-López Buñuel, P. (2022). *Emociones en función del tipo de tarea motriz, experiencia deportiva y género. Apunts Educación Física y Deportes, 148, 26–33.* [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.04)

Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una educación física moderna. In Cuadernos Técnicos del Deporte (Vol. 25). Instituto Andaluz del Deporte. Junta de Andalucía.*

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

Parlebas, P. (2009). *La acción motriz: punta de lanza de la Educación Física. Revista de Educación Física: Renovar La Teoría y Práctica, 113, 5–12.*

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

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

Rillo-Albert, A., Lavega-Burgués, P., Prat, Q., Costes, A., Muñoz-Arroyave, V. y Sáez de Ocáriz, U. (2021). *The transformation of conflicts into relational well-being in physical education: GIAM model. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1–20. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031071>

Sáez de Ocáriz, U. y Lavega-Burgués, P. (2013). *Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. Cultura y Educación*, 25(4), 549–560.

Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P., Lagardera, F., Costes, A. y Serna, J. (2014). *¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71–90. <https://doi.org/10.6018/j/194091>

Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P. y March, J. (2013). *El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado (REIFOP)*, 16(1), 163–176.

Sáez de Ocáriz, U., Serna Bardavio, J., Lavega-Burgués, P., Costes Rodríguez, A. y March Llanes, J. (2017). *Coeducación y experiencias positivas. Aportaciones a la convivencia desde la expresión motriz cooperativa. Movimiento (ESEFID/UFRGS)*, 23(3), 1053. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.72419>

Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Viikari, J. y Raitakari, O. (2014). *Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(5), 955–962. <https://doi.org/10.1249/mss.000000000000181>