

LA DIFERENCIA ENTRE TRABAJAR “POR” COMPETENCIAS Y LA CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO “DE” LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EDUCACIÓN FÍSICA

THE DIFFERENCE BETWEEN WORKING "BY" COMPETENCIES AND THE CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT "OF" THE KEY COMPETENCES IN PHYSICAL EDUCATION

Autor:

Benítez Sillero, Juan de Dios

Institución:

Universidad de Córdoba. Grupo Investigación LAECOVI, eo1besij@gmail.com

Resumen:

En el artículo se ofrece una interpretación sobre la enseñanza competencial. Se tratan de explicar las dos vertientes fundamentales que determinan un cambio metodológico y como contribución a las competencias clave desde la asignatura de educación física. Para ello se analizan una serie de ejemplificaciones para ayudar a determinar de qué se trata cada vertiente y poder aplicarla en las clases de educación física.

Palabras Clave:

Educación Física, Competencias Clave, Metodología.

Abstract:

The article provides an interpretation about teaching in competence. Try to explain the two fundamental aspects that determine a methodological change as a contribution to key competences of physical education. For this purpose a series of illustrations are analyzed to help determine what it is every aspect and be able to apply it in physical education classes.

Key Words:

Physical Education, Key competences, Methodology.

1. ASPECTOS INTRODUCTORIOS BASADOS EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL

La UNESCO (1996) estableció los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de una educación permanente para el Siglo XXI, consistentes en «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir». A partir de aquí se llevan a cabo varios proyectos dirigidos al desarrollo de un marco conceptual que defina e identifique las «competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno» (Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, 2003).

DeSeCo (2003) define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales. (Orden ECD, 65/2015).

La Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, insta a los Estados miembros a «desarrollar la oferta de competencias clave». Se delimita la definición de competencia, entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo».

2. ANÁLISIS DE LAS DOS VERTIENTES: “POR” Y “DE” COMPETENCIAS.

A partir de este breve resumen basado en la Orden ECD 65/2015 y teniendo en cuenta la legislación publicada tanto estatal, como en diferentes comunidades autónomas así como otras publicaciones aclaratorias, vamos a intentar realizar una simplificación en base a una concepción personal sobre la forma de integrar estos nuevos elementos en nuestra práctica diaria.

En primer lugar cabe pararnos en diferenciar dos conceptos parecidos pero no similares y que en multitud de ocasiones se utilizan de forma polisémica induciéndonos a confusión.



Figura 1. Diferencias en el trabajo competencial.

- El primero nos habla de un cambio metodológico y de planteamiento que nos lleve de forma muy resumida a conseguir que en nuestras clases se desarrollen unos aprendizajes que nos sirvan para la vida. Es lo que vamos a llamar el aprendizaje “**POR**” competencias y que otros autores denominan aprendizaje competencial o enfoque basado en competencias (Blázquez, 2016).

Algunas de las características que debe reunir este aprendizaje “por” competencias serán (adaptadas de Gallardo, 2016):

Funcionalidad: Que le sirva al alumno para la vida, que pueda llevarlo a cabo en su tiempo de ocio

Globalidad: Que no segmente en partes separadas la enseñanza, por ejemplo solo técnica, solo teoría... Debe integrar de forma coherente las diferentes estructuras en que a veces hay que separar la práctica, sin olvidarnos de unirla siempre que sea posible. A veces hace necesario el trabajo interdisciplinar.

Motivante y significativa: Basada en intereses del alumnado y en sus conocimientos cercanos para movilizar esa motivación además de que sientan que pueden transferirlo a situaciones reales.

- La segunda acepción que debemos diferenciar es la contribución al desarrollo “DE” las competencias clave. Aunque pueda parecer lo mismo el trabajo “por” competencias y “de” las competencias es realmente algo diferente. El trabajo “de” las competencias consiste en la contribución que desde una o varias materias hacemos al desarrollo de dichas competencias clave, que como antes se definió “son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal...” es decir no hablamos tanto del “cómo enseñar” sino del “qué” enseñar, en este caso se contribuye a que la persona adquiera una serie de conocimientos básicos desde todas las materias. Estos saberes básicos son las competencias clave que de una u otra forma están relacionados con los conocimientos fundamentales de todas las áreas a parte de otros como la educación en valores y las estrategias de aprendizaje. La terminología a nuestro entender más acertada para este tipo de acepción es que “Contribuimos desde nuestra área o materia al desarrollo de las competencias clave”.

3. ¿CUÁL HA SIDO EL TRABAJO MÁS HABITUAL HASTA AHORA?

De las dos vertientes analizadas ha sido esta última la de la contribución al desarrollo “de” las competencias la más habitual en el trabajo de los docentes desde 2006 hasta nuestros días. Aunque se ha producido una confusión porque ambas acepciones son diferentes pero a su vez compatibles. Por

ejemplo: Si trabajamos golpes de un globo por parejas contando el número de
Benítez Sillero, J.D. (2017). La diferencia entre trabajar “por” competencias y la contribución al desarrollo “de” las competencias clave en educación física. *Trances*, 9(4):579-596. 582

toques solo con número pares, estaremos contribuyendo a la “*competencia científica y competencias básicas en ciencia y tecnología*”, pero no quiere decir que estemos usando una metodología conforme al trabajo por competencias. Este tipo de trabajo como mencionamos ha sido el más desarrollado a partir de la LOE (2006) donde apareció por primera vez este concepto en la legislación educativa española. Los motivos de esta mayor influencia en el profesorado pueden ser varios; a) la redacción en la legislación educativa de ejemplos para su desarrollo, así como el establecimiento de las competencias básicas más importantes para cada área, b) la exigencia administrativa de valorar las competencias básicas, mediante informes que en ocasiones ni se entendían, c) el desconocimiento de la filosofía principal de dichas propuestas...

De forma muy simple muchas de estas propuestas no eran más que una serie de búsquedas de relaciones interdisciplinares entre el área propia y de los contenidos asociados a otras áreas relacionados con cada competencia básica. Un ejemplo de este tipo de trabajo podría ser: En el juego de velocidad de reacción por parejas, si se nombra una ciudad de Andalucía se corre en un sentido y si es de fuera de Andalucía en el otro. Como vemos puede tener relación con la competencias sociales y cívicas, simplemente buscando una asociación simple con contenidos de Ciencias Sociales, pero ¿realmente esto es una metodología competencial?

4. EJEMPLO DE QUÉ ES Y QUÉ NO ES EL TRABAJO POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Por lo tanto una vez que hemos diferenciado de forma genérica estas dos acepciones vamos a ejemplificar el trabajo en el área de educación física.

Principalmente nos vamos a centrar en el trabajo “POR” competencias que quizá sea como dijimos el menos extendido actualmente. Siendo claros y sin necesidad de dar rodeos innecesarios. La educación física ha estado demasiado centrada en el cumplimiento de los contenidos siendo su fin principal para la mayoría de docentes. En muchas ocasiones ha habido demasiada obsesión por cumplir con un desarrollo completo de todos los

contenidos de la legislación sin importar en muchas ocasiones el interés de los alumnos o de si su nivel de partida previo es adecuado. La educación física basada en el desarrollo integral del alumno debe utilizar los contenidos como medios para ayudar a formar de manera global al alumnado. Esto es la educación por competencias. Algo que para muchos docentes no es nada novedoso y se lleva mucho tiempo intentando aplicar en educación física, especialmente desde la reforma de la LOGSE y no solo desde 2006 con la LOE y las competencias básicas. Pues bien como bien dice (Buscà, 2016) el profesorado de educación física que en gran medida llevamos trabajando en este sentido cierto tiempo, debemos ser los que guemos en los centros cómo plantear el trabajo competencial.

Pero seamos un poco más concretos en qué es y qué no es el trabajo por competencias. Continuando por el qué no es, y en relación a la obsesión por dar el mayor número de contenidos, independientemente de si los alumnos nos siguen o no y de cuantos se van quedando atrás. Uno de los mayores problemas ha sido el centrarnos forma exclusiva en el desarrollo de habilidades motrices, bien básicas o genéricas en primaria o en las específicas sobre todo en secundaria. Una obsesión desmedida por el aprendizaje de las técnicas necesarias para llevar a cabo un tipo de actividad estereotipada como un deporte competitivo concreto.

4.1. Ejemplo de qué no es trabajar por competencias en los deportes colectivos.

Continuando con la reflexión anterior, esto nos lleva a que hasta que no se dominen las técnicas básicas no se puede realizar un juego o deporte de forma global como por ejemplo el voleibol produciéndose en muchas ocasiones una desconexión de parte del alumnado, ya que además el escalón entre las actividades técnicas y el deporte global es demasiado grande. Si a esto le sumamos los diferentes niveles que nos encontramos en las clases, principalmente por aspectos de motivación y por la participación de algunos de ellos en actividades extraescolares relacionadas, nos lleva a que en muchas

ocasiones el objetivo principal que nos habíamos planteado de conseguir que se consigan unas destrezas y estrategias suficientes para practicar estas actividades en su tiempo de ocio, no se consiga en gran parte del alumnado.

4.2. Ejemplo de nueva propuesta en los deportes colectivos.

Por lo tanto si el trabajo centrado de forma excesiva a en el desarrollo principalmente de contenidos no está relacionado con el trabajo por competencias, ¿cuál es la nueva propuesta? Pues bien continuando con el ejemplo de las actividades deportivas, diremos que en el enfoque anterior el deporte lo utilizábamos como “fin”, es decir nuestro objetivo principal era que aprendiese el deporte de forma reglamentaria y como se realiza en competición. La propuesta competencial se basa en buscar otra serie de objetivos principales y utilizar el deporte o los contenidos como “medio” para conseguir esos otros fines como pueden ser; desarrollar trabajo cooperativo, solucionar problemas estratégicos derivados de la oposición, respetar el reglamento establecido y los compañeros... como vemos usamos los contenidos en este caso del deporte para conseguir otro tipo de objetivos, los cuales por supuestos se desarrollan de forma paralela a los de mejora de habilidades y destrezas propias del deporte. Podría por supuesto pensarse que el deporte planteado de forma tradicional también desarrolla estos otros objetivos, con lo cual estamos de acuerdo, el problema es que en ocasiones debemos pasar demasiado tiempo desarrollando las técnicas necesarias para poder jugar con cierta continuidad al deporte global de forma reglamentaria, de forma que al final nos queda poco tiempo para poder desarrollar esos otros objetivos de formación integral. Por lo tanto cuál podría ser la solución para comenzar antes a practicar tareas globales en las que se empiecen a desarrollar esos otros objetivos planteados, pues por ejemplo simplificar la actividad mediante juegos modificados, las situaciones reducidas donde predominen los componentes táctico-estratégicos, modificar ciertas reglas como permitir un bote del balón y en muchas ocasiones utilizar un material que

facilite la práctica, como en el caso del voleibol ocurre con los balones globo, de bajo peso...

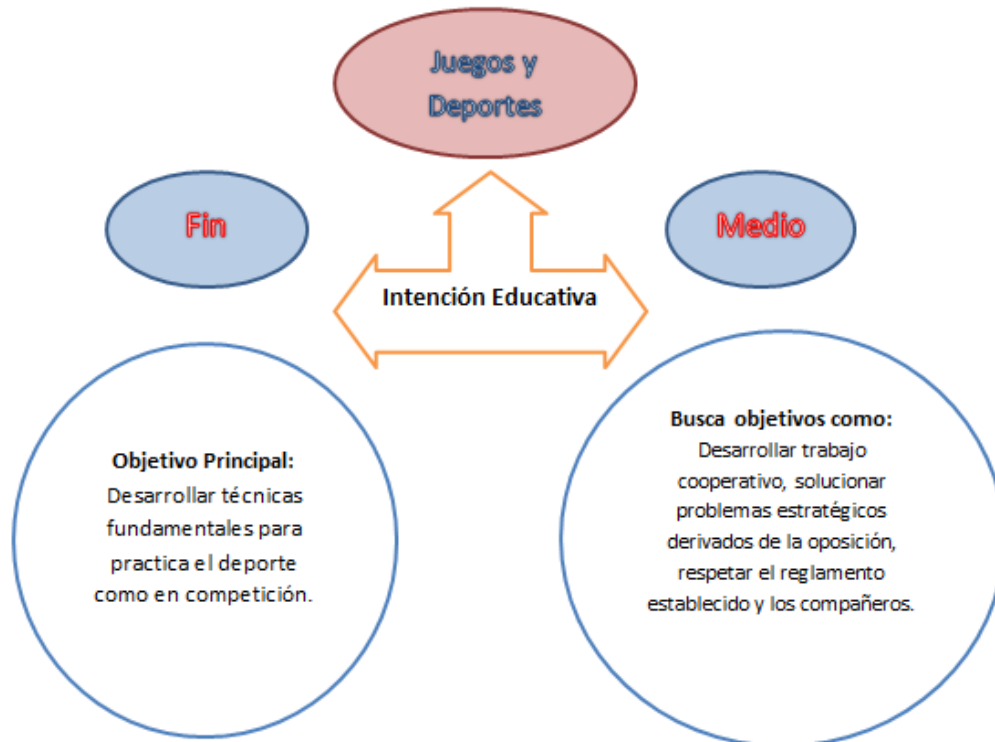


Figura 2. Intención educativa de los juegos y deportes relacionados con el trabajo por competencias.

Algún lector y con razón pensará que esto no es tan novedoso en educación física. Desde la entrada en vigor de la LOGSE en 1990, nuestra materia ha ido introduciendo el concepto de formación integral de la persona y el desarrollo de diferentes propuestas metodológicas por parte de profesionales que ha ayudado a que este cambio que se propugna en el trabajo por competencias en educación física se lleva años anticipando.

5. ELEMENTO FUNDAMENTALES EN UN TRABAJO POR COMPETENCIAS.

Así pues, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas

tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser) (Orden ECD65/2015) se añade en otras clasificaciones a este aspecto actitudinal el (saber estar).

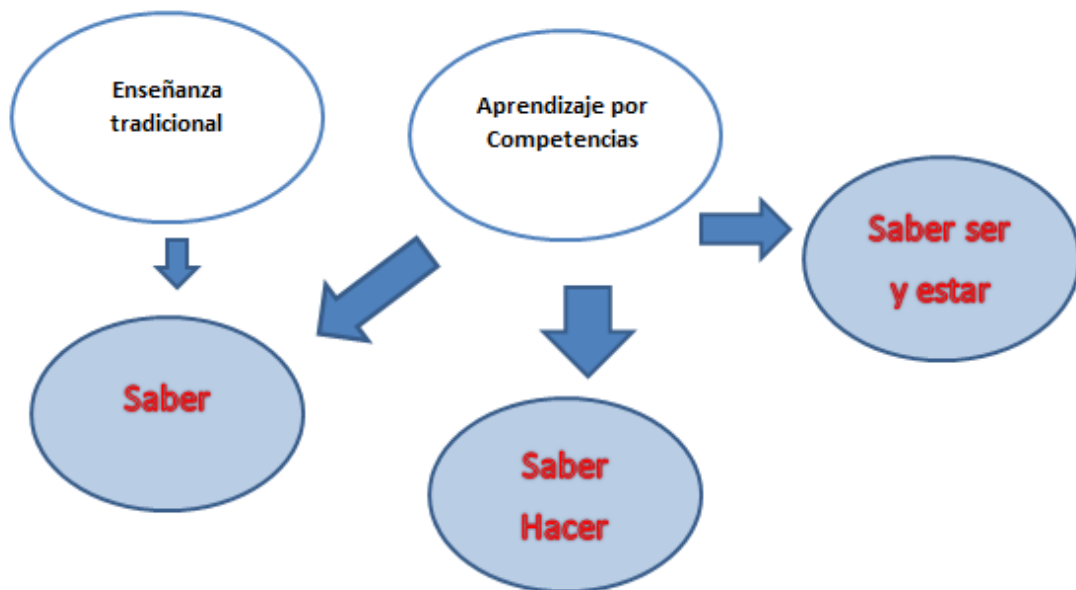


Figura 3. Elementos fundamentales en el aprendizaje por competencias comparados con la enseñanza tradicional.

Por otra parte, el aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el conocimiento de base conceptual («conocimiento») no se aprende al margen de su uso, del «saber hacer»; tampoco se adquiere un conocimiento procedimental («destrezas») en ausencia de un conocimiento de base conceptual que permite dar sentido a la acción que se lleva a cabo (Orden ECD65/2015).

Tras esta buena aclaración que nos hace la legislación en 2015, nos gustaría ~~concretar que en educación física desde nuestra particular forma de entender,~~ Benítez Sillero, J.D. (2017). La diferencia entre trabajar “por” competencias y la contribución al desarrollo “de” las competencias clave en educación física. *Trances*, 9(4):579-596.

el “saber” no es solamente los contenidos conceptuales o teóricos que en educación física no tienen tanto peso. Este “saber” podría denominarse en educación física esas habilidades y destrezas descontextualizadas, técnicas repetitivas sin aplicación, pasos de baile de una forma analítica, trabajo de condición física sin saber para qué sirve y como deben aplicarlo en su tiempo libre, es decir sobre todo lo que se plantea a través estilos reproductivos. Los cuales no hay que desterrar ni mucho menos de educación física, sino que hay que acompañar con el “saber hacer, ser y estar”.

Para aclarar más esta diferenciación vamos a plantear **ejemplos en diferentes bloques de contenidos:**

Deportes:

“*Saber*”: Aspectos técnicos fundamentales en baloncesto, balonmano..., pase, bote, tiro...

“*Saber hacer*”: De forma progresiva, juegos predeportivos, juegos modificados, situaciones reducidas, mini deporte, deporte global con adaptaciones de reglas, competición deportiva en las clases modificadas.

“*Saber ser y estar*”: Conocen y respetan las reglas, compiten de forma correcta, aceptan el resultado, juega de forma colectiva, los alumnos pitan los partidos, inventan variantes de los juegos y deportes, asumen los diferentes roles (modelo sport education de Siedentop, 1994), auto y co-evaluaciones.

Expresión corporal ritmo:

“*Saber*”: Pasos del baile de forma analítica y analítica secuencial

“*Saber hacer*”: Baile global, los alumnos crean sus propias variantes, se expresan de forma creativa, crean una coreografía.

“*Saber ser y estar*”: Participan todos activamente, se acepta la opinión de los demás, son respetuosos, aprenden a controlar sus nervios en la exposición en público, auto y co-evaluaciones.

Condición física:

“*Saber*”: Desarrollo de cualquier método de carrera, fuerza... de forma reproductiva, el profesor lo manda y los alumnos lo hacen.

“*Saber hacer*”: Conocen los beneficios de cada método, como llevarlo a cabo y cuando, planificación de sus planes de entrenamiento, aprovechar las nuevas tecnologías para el control del entrenamiento y motivación, establecer retos cooperativos como suma de kilómetros para motivar.

“*Saber ser y estar*”: Concienciarse de la importancia de llevar a cabo el proceso de entrenamiento para la salud, distinguir las opciones que puede encontrarse en horario extraescolar (gimnasios...) desarrollando un espíritu crítico para elegir actividades.

Actividades en el medio natural:

“*Saber*”: Conocer los fundamentos de la orientación.

“*Saber hacer*”: Participar en una carrera de orientación, organizar una pequeña actividad de orientación en el propio centro.

“*Saber ser y estar*”: La propia actividad de orientación lleva en sí un respeto por el medio ambiente, respeto de las reglas, autonomía...

6. PROPUESTAS METODOLÓGICAS QUE NOS AYUDARÁN A DESARROLLAR UN APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS.

Una vez que hemos intentado aclarar mediante estos ejemplos que es cada uno de estos elementos sin la intención de que hacer un repertorio extenso de los mismos, vamos a nombrar diferentes propuestas metodológicas novedosas que nos ayudaran a desarrollar el trabajo por competencias o competencial.

El término propuesta metodológica lo hemos elegido para no causar confusión en el lector, cuando hablamos de metodología existen términos muy utilizados como métodos, estilos de enseñanza... los cuales pueden llevar a la confusión a la hora de plantearlos. Entendemos como propuesta metodológica

un tipo de organización concreta para llevar a cabo la enseñanza con unas características fundamentales que la distinguen de las demás y que no está encuadrada dentro de las características de términos como métodos o estilos de enseñanza.

En este texto tan solo vamos a nombrar las propuestas sin adentrarnos en ellas se puede ampliar información en textos como (Blázquez 2016, Monguillot, et als. 2015).

Retos: Como forma de motivación principalmente del alumnado.

Gamificación: Buscando que los alumnos por ejemplo aumenten su interés en conseguir los logros para competir entre ellos en contenidos que en sí pueden no ser competitivos.

Aprendizaje por proyectos: Buscando un proceso y un producto enriquecedor a medio-largo plazo.

Aprendizaje basado en problemas: Con una duración a corto-medio plazo pero distinto de los estilos de enseñanza cognitivos (los cuales también son válidos) en que no se centran tanto en las habilidades motrices exclusivamente (libro competencias...)

Métodos comprensivos horizontales: (Devís y Peiró, 1992,1995) En la enseñanza de los deportes e iniciación deportiva, así como los juegos modificados para desarrollar el aspecto cognitivo del entendimiento de la lógicas de los juegos y deportes y no exclusivamente la técnica.

Los juegos y deportes alternativos que fomentan un mayor trabajo cognitivo a la hora del entendimiento de la lógica de los mismos y hacen que su comportamiento no sea tan estereotipado a los aspecto técnico-tácticos que ya conocen por lo que mejoran además su plasticidad y capacidad de adaptación a situaciones nuevas, mejorando la neuroplasticidad (Pellicer, 2016). Se fomenta el pensamiento divergente relacionado con la creatividad ya que tenemos que romper los esquemas que en muchas ocasiones se tienen sobre

la forma de actuar en los deportes que ya conocen (Castañer y Camerino, 2016).

Los juegos paradójicos y de triada (Parlebas, 1981), aumentando la complejidad cognitiva y el establecimiento de estrategias.

Aprendizaje cooperativo: Para mejorar las relaciones interpersonales a través de las actividades motrices. Se puede combinar con los métodos la gamificación, retos, técnica puzzle Aronson (1978)...

Estudio de casos: Para aspectos actitudinales, de higiene y motivación del alumnado con situaciones de personas reales.

Aprendizaje servicio: Para ayudar a la comunidad a través de aspectos relacionados con la actividad física.

Los ambientes de aprendizaje de Julia Blández (2000) fomentando la libertad creativa del alumnado.

El trabajo por grupos de nivel de interés, la enseñanza recíproca, la individualización, que fomentará la autonomía, el aprender a aprender y atenderá a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Las nuevas tecnologías de forma equilibrada para motivar al alumnado y buscar fórmulas para su adherencia a actividades físicas fuera del horario escolar.

Aspectos de *salud mental* desde la materia de educación física (Pellicer, 2015)

Los contratos didácticos que impliquen un aumento del compromiso y la búsqueda de aspectos motivantes del alumnado.

La creatividad motriz y sinéctica corporal (Castañer y Camerino, 2016), con aspectos como las improvisaciones entre otros...

La investigación acción en la que participe el alumnado (Blández, 1996).

El modelo Sport Education de Siedentop (1994) para la organización de competiciones deportivas especialmente en secundaria.

La educación emocional (Pellicer 2011) y la interioridad (Pellicer 2015) aplicada a la educación física

Los cuentos motores y el juego simbólico para trabajar aspectos cognitivos a través del movimiento y aumentar la motivación del alumnado de edades más tempranas.

Fomentar la auto y coevaluación buscando una evaluación formativa en la que el alumnado conozca bien los aspectos que se pretenden conseguir para de esa forma aprender a lo largo del proceso los aspectos fundamentales. Buscando una objetividad por encima de las relaciones personales y el sentido de justicia.

7. LA IMPORTANCIA DEL COMPROMISO MOTOR

Todo esto siempre desde la clave de la importancia del movimiento en educación física, del **compromiso motor** y el **tiempo útil** en nuestras clases de educación física. Ya que nuestro principal objetivo es educar a través del movimiento. Procuraremos trabajar de forma interdisciplinar o ingeniándonos fórmulas como mandar trabajo para casa, implicar a las familias, utilizar la ayuda de las tutorías... quedando las escasas sesiones que hay en los programas educativos de educación física para los aspectos que impliquen movimiento y buscando un modelo de sesión en la que se compense la carga de la sesión, es decir si tengo una parte principal de menor carga intentar compensar en la parte inicial con otro tipo de trabajo con carga mayor ya que buscamos una mejora de sus cualidades relacionada con la salud y nos encontramos en una fase muy importante de lucha contra la obesidad en la que según diferentes estudios el nivel de actividad física de los alumnos es baja y es necesario aumentarla para evitar sus consecuencias para la salud. (Unidades didácticas activas 2014).

8. LA EVALUACIÓN

Otro de los aspectos en los que existe cierta confusión es en la evaluación, trataremos de hacer algunas aclaraciones que intenten clarificar las dos acepciones al igual que hemos hecho en cómo plantear las enseñanzas.

8.1. La evaluación por competencias

Cuando trabajamos por competencias debemos ser consecuentes evaluando según como trabajamos, no tiene sentido por ejemplo trabajar la iniciación deportiva a través de juegos modificados para llegar a practicar el balonmano de forma adaptada y después hacer un examen de gestos técnicos de manera analítica. En este caso debemos considerar evaluar, la actitud de esfuerzo, de respeto de las reglas, si entiende la lógica de los juegos, su atención, concentración, interés en mejorar, como plasma las habilidades motrices específicas en las situaciones de juego, distinguiendo ya en este punto las diferentes habilidades técnicas que deseamos. Es decir evaluar conforme hemos trabajado. En este tipo de evaluación la observación cualitativa es una herramienta imprescindible y será fundamental también hacer partícipes a los alumnos en el proceso de evaluación (Blázquez y Sebastiani, 2016). Cuando evaluamos conforme al trabajo por competencias evaluamos por competencias.

8.2. Evaluación de las competencias clave desde la educación física.

Si lo que llevamos a cabo es una valoración de una serie de indicadores relacionados con las competencias clave, estaremos evaluando las competencias clave. Por ejemplo en la unidad de Baile podemos tener un indicador entre otros para evaluar la competencia en conciencia y expresión corporal que sería "Realiza una creación artística con sus compañeros", estos indicadores que me servirán para evaluar las competencias clave que desarrollo en mi asignatura en muchas ocasiones son similares a mis propios criterios de evaluación, estándares o indicadores de logro según el nivel de concreción curricular al que me refiera. Esta percepción es la que ha dominado en los centros educativos ante la necesidad de plasmar unas valoraciones

entre todas las materias del alumnado en sus expedientes. En muchas ocasiones se ha realizado de forma artificial por salir del paso y no ha constituido una evaluación apropiada a la filosofía del trabajo competencial. Aunque no quiere decir que sea incorrecta pero debe combinarse con la anterior, ya que además en muchas comunidades es prescriptivo el valorar cada competencia clave o aquellas en las que cada área incide en mayor medida de forma individual a cada alumno.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aronson, W. (1978). *The jigsaw classroom*, Beverly Hills, CA: Sage publications
2. Blández Ángel, Julia (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona; Inde.
3. Blández, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
4. Blázquez, D. y Sebastiani, E.M. (2016). “¿Cómo se evalúan las competencias?” En Lleixa , T y Sebastiani, E. Coord. “Competencias clave y educación física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?” Barcelona: Inde.
5. Buscà Donet, F (2016). “¿Qué cambios supone programar por competencias?” En Lleixa , T y Sebastiani, E. Coord. “Competencias clave y educación física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?” Barcelona: Inde.
6. Castañer, M. y Camerino, O. (2016). “Creatividad motriz “CR” Sinéctica corporal “SC”” en Blázquez (Coord.) *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques para la enseñanza de competencias*. Barcelona: Inde.

7. Devís, J. y Peiró, C. (1992). "Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: la salud y los juegos modificados". Barcelona: Inde.
8. Devís, J. y Peiró, C. (1995). "Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos". En Blázquez, D. (1995): "la iniciación deportiva y el deporte escolar". Barcelona: Inde.
9. Gallardo Ramírez, F (2016) "¿Cómo se enseñan las competencias?" En Lleixa , T y Sebastiani, E. Coord. "Competencias clave y educación física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?" Inde. Barcelona.
10. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990) LOGSE.
11. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOE
12. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE
13. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. Ministerio de educación cultura y deportes. (2014) Unidades didácticas activas. Madrid: MSSCI. Centro de publicaciones.
14. Monguillot, M., González, C., Zurita, C., Almirall, Ll., y Guitert, M. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. Apunts. Educación Física y Deportes. (119), 71-79.
15. OCDE (2003). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. En www.OECD.org/edu/statistics/desecco Consultado el 10 de febrero de 2017.
16. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
17. Parlebas, P. (1981). Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice. Paris: Insep.
18. Pellicer Royo, I. (2011). Educación física emocional. Barcelona: Inde.

19. Pellicer Royo, I. (2015). NeuroEF. LA revolución de la educación física desde la neurociencia. Barcelona: Inde.
20. Siedentop, D. (1994) Sport education: Quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.