

Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes de los profesores de Educación Física en la Educación Secundaria

Epistemological conceptions that underlie the sports teaching practices of physical education teachers in secondary education

Concepções epistemológicas subjacentes às práticas de ensino esportivo de professores de Educação Física do Ensino Médio

Damián Ramírez¹

Resumen

El artículo sintetiza el proceso y los resultados de la investigación que se llevó a cabo como base de la tesis requerida para finalizar la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. El título del estudio coincide con el de este escrito. La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son y cómo se manifiestan las concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes, llevadas a cabo por los profesores de Educación Física en Educación Secundaria de la ciudad de Formosa? Se propone como objetivo general: comprender qué concepciones

¹ damianramirez86@hotmail.com Universidad Nacional de Formosa

epistemológicas subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes y cómo se manifiestan.

La investigación, está basada en un enfoque cualitativo con característica hermenéutica y se orientó en el estudio de casos para abordar la particularidad de los acontecimientos que suceden en las prácticas de enseñanza y la complejidad de las relaciones que se dan entre ellos, en cuatro casos singulares. Entre los instrumentos utilizados se destacan el análisis documental, la entrevista, la observación de clases, los registros fotográficos y cartográficos. Además, el estudio pone énfasis en el análisis de cada caso y las diferencias sutiles entre ellos, sin pretender compararlos ni generalizar.

La investigación permite visualizar la presencia mixturada en la enseñanza de los deportes de enfoques epistemológicos provenientes de las ciencias sociales, las que se entretujan con concepciones acerca de la relación entre la teoría y la práctica y los paradigmas de la Educación Física.

El artículo cuenta con una introducción, donde se destaca a la Educación Física como disciplina pedagógica y el motivo de la realización del estudio, los fundamentos teóricos que lo sostienen, el enfoque metodológico que guió el proceso realizado y la conclusión alcanzada.

Palabras clave: Concepciones epistemológicas, Educación Física, dispositivos de intervención docente, deporte, juego deportivo.

Abstract

The article synthesizes the process and results of a research carried out as the basis of an undergraduate thesis required to complete the Master's Degree in Teaching Practice at the Faculty of Arts and Humanities in the Universidad Nacional de Rosario, Argentina. The title of such work matches this writing. The question of the research is: What are and how are the epistemological concepts that underlie the sports teaching practices carried out by Physical Education teachers in Secondary Education of the city of Formosa manifested? To understand what epistemological conceptions underlie sports teaching practices and how they manifest themselves is proposed as the major objective. The research is based on a qualitative approach with hermeneutic characteristics and was aimed at case studies to address the particularity of the events that take place in teaching practices and the complexity of the relationships between them in four unique cases. Documentary analysis, interviews, classroom observations and

photographic and cartographic records have been used as the main instruments during the research. In addition, the study emphasizes the analysis of each case and the subtle differences between them without pretending to compare or to generalize them.

The research allows to visualize the mixed presence of epistemological approaches in the teaching of sports that come from social sciences, which are intertwined with conceptions about the relationship between theory and practice and the paradigms of Physical Education.

The article has an introduction where physical education is emphasized as a pedagogic discipline and the motive of the study, the theoretic grounds that support it, the methodologic focus that guided the process and the conclusion reached

Key words: Epistemological conceptions, Physical Education, teaching intervention devices, sport, sports game.

Resumo

O artigo sintetiza o processo e os resultados da pesquisa que serviu de base à tese necessária para a conclusão do Mestrado em Prática Docente da Faculdade de Letras e Letras da Universidade Nacional de Rosário. O título do estudo coincide com o desta redação. A questão de pesquisa é: Quais são e como se manifestam as concepções epistemológicas que fundamentam as práticas de ensino do esporte, desenvolvidas pelos professores de Educação Física do Ensino Médio da cidade de Formosa? Propõe-se como objetivo geral: compreender quais são as concepções epistemológicas que fundamentam as práticas de ensino esportivo e como elas se manifestam.

A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa com caráter hermenêutico e foi orientada no estudo de casos para abordar a particularidade dos eventos que acontecem nas práticas de ensino e a complexidade das relações que ocorrem entre eles, em quatro casos singulares. Os instrumentos utilizados incluem análise documental, entrevistas, observação de aulas, registros fotográficos e cartográficos. Além disso, o estudo enfatiza a análise de cada caso e as sutis diferenças entre eles, sem tentar compará-los ou generalizá-los.

A pesquisa permite visualizar a presença mista no ensino do esporte de abordagens epistemológicas das ciências sociais, que se entrelaçam com concepções sobre a relação teoria e prática e os paradigmas da Educação Física.

O artigo contém uma introdução, que destaca a Educação Física como disciplina pedagógica e o motivo da realização do estudo, os fundamentos teóricos que a sustentam, a abordagem metodológica que norteou o processo realizado e a conclusão alcançada.

Palavras-chave: Concepções epistemológicas, Educação Física, dispositivos de intervenção pedagógica, esportes, jogos esportivos

Introducción

El estudio se contextualiza en el campo de la educación, más precisamente en Educación Física, entendida como una disciplina pedagógica cuyas líneas teóricas están vinculadas con las Ciencias de la Educación.

Es necesario considerar que esta disciplina se ha caracterizado, tradicionalmente, por ser eminentemente práctica, pero en la dinámica de las transformaciones socio-políticas y educativas ha trascendido esta dimensión hacia lo cognitivo y socio-afectivo. Por lo que estudiar la práctica de enseñanza en los deportes escolares, estableciendo redes multidimensionales y multidisciplinares, puede resultar atrapante y enriquecedor para los que ejercen la profesión docente como profesores de Educación Física, sobre todo con propósitos de comprender las prácticas profesionales que ellos ejercen.

El motivo de esta investigación surge de los años de ejercicio en la profesión en los distintos niveles del sistema educativo, pero en esta oportunidad, centrada particularmente en la Educación Secundaria. Porque muchas veces no he encontrado respuestas a diferentes planteos personales y otros compartidos con colegas sobre los procesos que ponemos en práctica cuando enseñamos contenidos relacionados con los deportes y los factores que intervienen en ella.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La escuela como organización compleja

Como la escuela es el escenario donde se llevó a cabo esta investigación, se puede decir, siguiendo a Fernández (1998), que la actual escuela de Educación Secundaria es una construcción social de la modernidad y lo que en ella ocurra en cuanto a su organización, dinámica y conocimiento solo puede ser entendida desde la lógica de los sistemas. Pues se caracteriza por ser una organización compleja atravesada por factores sociales, políticos, culturales, económicos y tecnológicos y porque las actuaciones de los docentes en ellas, tienen que ver, siguiendo a Tedesco (2010), con construir una sociedad más equitativa y justa.

Esta idea de sociedad justa es un desafío para los trabajadores de la educación, que solo puede comprenderse como proceso complejo a construir y que trasciende al sistema educativo en particular, por lo que es necesario la articulación responsable con los sistemas políticos, sociales, económicos, culturales, tecnológicos, entre otros, en la que se organiza la sociedad.

Concepciones epistemológicas en ciencias sociales y los paradigmas en Educación Física

Para construir el marco teórico de la investigación se ubicó la problemática a investigar como perteneciente al campo de las ciencias sociales. En este sentido, resultó valiosa la distinción que hace Benejam (1997) entre el pensamiento racionalista y técnico, el humanista o reconceptualista, el crítico radical y el posmoderno, como así también los paradigmas biológico o deportivista y pedagógico humanista de la Educación Física que proponen Corrales *et al.* (2010) y Crisorio (2003). Cada uno de estos aportes epistemológicos y paradigmas, responden a diferentes momentos históricos y sociales, muchas veces han coexistido, se han yuxtapuesto o han

mantenido divergencias. Se presentan como teorías, supuestos o concepciones que generan representaciones y significados en relación a diferentes dimensiones del hacer educativo, especialmente acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento y la función docente, como así también concepciones de cuerpo y acción motora Benejam (1997) y De Lella (2003) coinciden en afirmar que, desde la perspectiva racionalista y técnica, *la enseñanza* está relacionada con la transmisión del saber establecido, válido y aplicable que el alumno debe aprender de manera memorística, fragmentada y rutinaria, sin poder aplicarlos en la práctica de la vida cotidiana, lo que lo hace fácilmente olvidable. *Los objetivos* en esta propuesta de enseñanza están definidos con precisión técnica, con propósito de amoldar las conductas y comportamientos de los alumnos, mediante reforzadores. En este sentido Pérez Gómez (1996) señala que las personas y las instituciones, tienen valor reforzante, pues refuerzan una u otra conducta. Estos objetivos son evaluados cuantitativamente por diferentes tablas de mediciones para reconocer la eficacia de los resultados que se establecen desde otro lugar. *El aprendizaje*, desde esta concepción, sigue una línea conductista, según la cual, la mente del individuo al nacer está vacía y hay que llenarla adquiriendo los conocimientos del mundo exterior, los que se repiten acríticamente y están descontextualizados de los factores históricos y sociales, por lo que están alejados de la motivación personal y son impuestos arbitrariamente y sin significación. En cuanto a *la función docente*, Benejam plantea que son ellos los que tienen el conocimiento teórico y práctico y juzgar los resultados de los objetivos formulados. Las planificaciones, desde este enfoque, no favorecen la creatividad de los alumnos y docentes porque todo está preestablecido, siguiendo una secuencia lineal. Las habilidades, los saberes y comportamientos están cuidadosamente secuenciados siguiendo una complejidad creciente y con un método único para todos, lo que refuerza la homogeneidad y las respuestas de conductas repetitivas. Siguiendo a Pérez Gómez (1996), *la función de la*

escuela y de la práctica docente, es transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos que constituyen la cultura, lo que la hace reproductora y funcional.

Esta perspectiva racionalista y técnica tiene relación con el paradigma de la Educación Física biológica o deportivista, que proponen Corrales *et al.* (2010) y Crisorio (2003). Pues los primeros soportes teóricos que la sostienen provienen de la Ciencias Naturales, tal como la biología, fisiología, la biomecánica y más tarde la psiquiatría y la psicología experimental. La mirada de este paradigma dio como resultado una concepción de la Educación Física más instructiva que educativa. *El cuerpo humano*, desde este enfoque, es entendido de manera biológico-orgánica, aislado del contexto social que lo rodea. Es un cuerpo que muchas veces fue objeto de análisis en los temas educativos para perfeccionarlo y homogeneizarlo en los diferentes espacios curriculares, y que en Educación Física se ha visto reforzado, según Corrales *et al.* (2010). Es el cuerpo alienado, considerado como instrumento para realizar movimientos mecanizados, rutinarios y gestos deportivos técnicamente correctos. Desde esta mirada, *la enseñanza*, responde a un único método, al que Chinchilla Minguet, *et al.* (2000), llama de mando directo o instrucción directa y reproducción de modelos. En esta propuesta, el alumno juega un papel pasivo, observa, escucha, retiene y repite los movimientos, gestos corporales y deportivos de manera mecánica, homogénea y estereotipada que le propone el docente. Éste indica la acción motora a realizar y la solución del mismo mediante la demostración de cómo hacer los ejercicios físicos. Es él, quien, con la observación y la tabla de control, aprueba o no las acciones motrices realizadas por el alumno. Este método, es acrítico, realza la personalidad del docente, permite el control y el disciplinamiento del grupo clase. No considera la diversidad y discrimina a quienes no se destacan en la ejecución técnica, a los de menor rendimiento físico, por lo que tiende a uniformar.

Según Pérez Gómez (1996), en este enfoque, la relación docente alumnos es unidireccional. Aquí el profesor cumple el papel central e independiente, conduciendo todo lo que haya que realizar y el alumno el de observador, dependiente y repetidor de todo lo que se le solicita, en búsqueda del mejoramiento de la técnica de ejecución de los gestos, movimientos atléticos, deportivos, gimnásticos, entre otros, y el rendimiento final, objetivo, observable y medible.

Este paradigma impregnó la formación de muchas generaciones, dando como resultado especializaciones deportivas prematuras, uso de sobrecargas excesivas, a separar niños y jóvenes de acuerdo a los rendimientos deportivos alcanzados. Es una Educación Física reproductivista, que no se ha dado el permiso para mirarse a sí misma y generar, desde las propias prácticas docentes, nuevas perspectivas de abordaje.

En cuanto al pensamiento humanista o reconceptualista, siguiendo a Benejam (1997), surge como una crítica al pensamiento racionalista y técnico; en educación es también conocida como hermenéutica, que niega la existencia objetiva del mundo exterior independiente del sujeto y que la cultura pueda conocerse desde la observación. Desde esta perspectiva, el *conocimiento* se origina en la propia actividad humana y la experiencia en la vida, pues los fenómenos sociales son acontecimientos de hombres y mujeres que necesitan ser comprendidos. También considera, que para la comprensión del mundo hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos, que son quienes vivencian, observan, perciben e interpretan y asimilan los fenómenos que acontecen en ese mundo. Desde esta línea de pensamiento, el conocimiento es relativo y la comprensión significa proceder en círculo y no de manera lineal, lo que, según Bauman (1978), consiste en recapitular y proceder recursivamente.

Desde esta perspectiva reconceptualista, *la enseñanza*, puede considerarse como [...] “un proceso que facilita la transformación permanente del

pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes” (Pérez Gómez, 1996, p.81). El proceso de enseñanza se centra en la interacción entre docentes y alumnos y estos entre sí, para favorecer el conocimiento de las ideas que tienen cada uno de ellos y poder contrastarlos. Aquí se destaca la pluralidad de métodos, los que se caracterizan por ser activos y participativos; se presentan situaciones problemáticas que respondan a los intereses, necesidades y posibilidades de los estudiantes, para ponerlos en práctica en la vida cotidiana.

El aprendizaje, está relacionado con la significatividad lógica, psicológica y a la necesidad de un sujeto motivado que quiera aprender. *La función docente*, desde esta línea de pensamiento y siguiendo a Benejam, está vinculada con la generación de espacios y propuestas motivantes. Se destaca la posibilidad de tomar decisiones autónomas por parte del docente, establecer vínculos que favorezcan confianza y libre expresión desde los alumnos. Las evaluaciones son utilizadas para mejorar las estrategias y como ayudas pedagógicas que pueda brindar el profesor a los procesos que realizan los estudiantes. Es importante también que el docente conozca y comprenda las historias personales, sociales, culturales y afectivas de los estudiantes, porque son puntos de referencia desde donde ellos conocen y actúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El pensamiento crítico radical, según Benejam (1997), plantea que el *conocimiento*, el espacio y el tiempo no son objetivos, como lo presenta el pensamiento racionalista y técnico, ni son construcciones personales, como lo expresan los reconceptualistas, sino que son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes poseen el poder. En este contexto, las escuelas no son neutras, porque cumplen una función social, política, integradora y discriminadora donde se enseña y aprende para responder a las estructuras del poder, donde se destaca el consenso y la transmisión de valores establecidos desde el mismo poder. En Saviani (1981), según

Althusser, la escuela cumple la función de aparato ideológico del estado y siguiendo a Bourdieu y Wacquant (2008) es un agente de reproducción social que actúa en forma consciente o inconsciente, a través de la reproducción de contenidos, la manipulación de los materiales, el control del tiempo, las metodologías utilizadas, ejerciendo violencia simbólica mediante la imposición arbitraria de la cultura de la clase dominante.

La enseñanza en esta perspectiva crítica radical, es intencional y centra su interés en crear conciencia en los alumnos sobre cómo construyen sus propios valores y puedan reflexionar sobre lo que piensan. En ella se propone variedad de estrategias y oportunidades para la generación de conflictos que actúan como incentivos para descubrir nuevas miradas, nuevos desafíos, que promuevan la capacidad argumentativa. Este tipo de enseñanza facilita el papel activo del estudiante, lo que permite promover el compromiso de ellos con la realidad social y política donde actúan y participan. Es un aprender haciendo y desarrollando capacidades para la actuación en la cotidianidad.

La función docente, desde este enfoque, toma una posición ideológica, que a veces se manifiesta explícitamente y otras de forma oculta, que se ven expresados en las actuaciones, formas de comunicación y en cómo comprenden las problemáticas sociales y su propia enseñanza.

El pensamiento posmoderno, según Benejam, surge como un movimiento superador. Considera que *el conocimiento*, se caracteriza por su relatividad y que la ciencia no es objetiva, eterna y universal, sino que es una interpretación del mundo hecha por los hombres. Desde esta perspectiva, la verdad proveniente del conocimiento científico, puede ser puesta en tela de juicio, resultar momentáneo y parcial. Al mismo tiempo, es posible la duda y la formulación de propuestas alternativas, es decir que las formas de conocer están atravesadas por la ideología. Esta perspectiva sobre el conocimiento, según Benejam, genera un anarquismo epistemológico porque el conocimiento está condicionado por la interpretación del sujeto, quien, a su

vez, está condicionado por su contexto social y cultural. Para superar esta situación, las Ciencias Sociales, proponen la teoría comunicativa de Habermas. Entendiendo a esta teoría como una acción comunicante, como una interacción dialogal entre sujetos, capaces de relacionarse a través del lenguaje y de acciones para establecer dicha interacción. También considera al conocimiento de lo social desde el mundo de la vida donde los sujetos actúan y se relacionan.

La enseñanza, desde este pensamiento, está influenciada por factores multidimensionales, relacionados con lo social, político, histórico, económico, cultural y atravesada por coordenadas temporales y espaciales, que necesita ser abordada interdisciplinariamente. También la enseñanza permite seguir la relación de los conocimientos previos de los estudiantes y las transformaciones que se producen durante el proceso de aprendizaje, en el cual el docente necesita reflexionar antes, durante y después de la acción, pues la complejidad e incertidumbre que caracteriza a los encuentros requiere de toma de decisiones espontáneas, imprevistas, no imaginadas; lo que supone la pluralidad de métodos y la búsqueda de diferentes caminos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos últimos tres pensamientos en Ciencias Sociales, tienen estrecha relación con el *paradigma pedagógico humanista de la Educación Física*, el que tiene como soporte teórico a las Ciencias de la Educación, entre ellas a la Pedagogía, Filosofía, Psicología, Sociología, Historia, Antropología, entre otras. Esta perspectiva considera al *cuerpo* como un todo integrado, situado en un contexto social, político, económico y cultural, que ejercen influencia sobre él y lo modifican, pero en el que él también ejerce influencia sobre el contexto y lo transforman. Es un cuerpo que se construye y cambia permanentemente, que es lenguaje de comunicación y que es presentado por Corrales *et al.* (2000) y Crisorio (2003) como *corporeidad*. Para decir de él que es aquel que es sensible, piensa, siente, se emociona, entra en crisis,

toma decisiones, experimenta acciones motrices, cognitivas y afectivas que son singulares e irrepetibles.

El movimiento, está comprendido dentro de la *acción motriz*, que, al decir de Corrales *et al.* (2000), es entendida como una manifestación social y cultural que expresa ciertos valores, representaciones y sentidos, que son contruidos socialmente, están presentes en la sociedad y tienen improntas sociales, políticas, culturales, simbólicas, afectivas, cognitivas y motoras.

En esa perspectiva pedagógica humanista de Educación Física, no existe al decir de Morín (2002), el *método* único. Sí múltiples estrategias que permiten, también, múltiples entradas para el tratamiento de los problemas motrices y cognitivos planteados, donde la intervención del profesor y el estudiante están relacionados dialógicamente, cumpliendo ambos, posiciones activas.

En relación a los *estilos de enseñanza* en Educación Física, Chichilla Minguet *et al.* (2000), proponen el de *resolución de problemas, búsqueda, descubrimiento guiado, enseñanza individualizada, enseñanza recíproca, entre otros*. Son estrategias de intervención que parten desde lo que propone el aprendizaje socio histórico en su propuesta de zona de desarrollo próximo y el aprendizaje significativo de Vigotsky y Ausubel, en Sacristán y Pérez Gómez (1996).

La enseñanza, desde esta perspectiva, permite construir aprendizajes cooperativos, porque los estudiantes pueden intentar resolver las situaciones problemáticas presentadas desde lo motor y cognitivo con el acompañamiento de los propios pares o el apoyo del profesor. Además, reconoce la diversidad y necesita de estudiantes dispuestos a aprender, y de un profesor activo desde la observación y la reflexión en acción, para intervenir oportunamente y de la manera que requiere cada caso particular.

Es construir respuestas motoras y cognitivas haciendo con otros solidariamente.

Desde esta concepción, *el aprendizaje* está condicionado por el contexto y las posibilidades de acceso a los espacios lúdicos deportivos. Es un aprendizaje situado, social e histórico, que responde a un grupo clase particular, a sujetos reconocidos en sus diferencias, donde la mirada está puesta en lo que es capaz de realizar el estudiante, remarcando aspectos positivos. Lo técnico y el rendimiento físico pasan a otro plano en esta perspectiva de la Educación Física escolar. En lo *deportivo*, las propuestas están centradas en el desarrollo del pensamiento táctico individual, grupal y colectivo, lo que permite desarrollar las capacidades perceptivas, creativas e imaginativas para resolver situaciones problemáticas propias del juego y los deportes.

Concepciones acerca de la relación entre teoría-práctica en la enseñanza

Para abordar este concepto clave, se tomó la diferenciación entre la concepción empírico-analítica, la hermenéutica y la crítica de la relación entre la teoría y la práctica, las que son de importancia en las prácticas puestas en acción de los profesores de Educación Física.

La concepción empírico analítica, es también denominada tradicional o academicista. Esta perspectiva entiende que el profesor tiene una formación racionalista, según la cual, la práctica consiste en [...] “la *aplicación* consciente y directa de la teoría” (Pérez Gómez, 1993, p.32), la que se caracteriza por ser rutinaria. Los docentes tienen que pasar primero por una formación teórica que le brinde los conocimientos para las actuaciones posteriores. *La relación teoría-práctica* desde este posicionamiento, es una [...] “clara relación de dependencia de la práctica respecto de la teoría, la práctica es una obvia *aplicación* de la teoría” (Pérez Gómez, 1993, p.32). Por lo que el docente es un técnico que tiene relación de dependencia con

respecto al pedagogo. Según Sanjurjo (2015), desde esta perspectiva, un práctico debe aprender primero [...] “todos los conocimientos que fundamentan una práctica y que después realizará el ejercicio supervisado de la misma; donde debe demostrar la *aplicación* de lo aprendido” (p. 16). En esta manera de entender la práctica, la teoría informa a la práctica para que esta actúe de manera *aplicativa*. Además, desconoce la subjetividad, pues hay una sola manera de realizar las acciones que ya fueron expresadas por los teóricos. Esta perspectiva tiene relación con el enfoque epistemológico de las ciencias sociales racionalista y técnica y el paradigma de la Educación Física biológica o deportivista.

La concepción hermenéutica, establece una relación entre el pensamiento y la acción mediante la reflexión lo que lleva a una relación más amplia entre la teoría y la práctica. Al decir de Kemmis en Carr (2002),

...las prácticas cobran un significado cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos [...] no puede haber ninguna distancia entre la teoría y la práctica, sino solo mayores o menores grados de desajustes (p.34).

En las prácticas docentes, esta relación entre teoría y práctica, se presenta según Schön (1998), en la reflexión antes, durante y después de la acción, considerando que, antes y después, los procesos de reflexión son más deliberativos, se confrontan apreciaciones teóricas con creencias y experiencias concretas que surgen de la reflexión sobre la práctica. Mientras que la reflexión durante la acción es menos profunda, menos pensada, más interactiva, espontánea y basada en el conocimiento profesional. Al decir de Sanjurjo (2015, p.21) [...] “la reflexión en la acción tiene relevancia inmediata para la acción”.

La concepción crítica de la relación entre la teoría y la práctica, según Carr (2002), aún no ha tenido total influencia en el campo de la educación, aunque

su interés contempla dimensiones relacionadas con el mundo de la vida, el razonamiento técnico y el práctico, y entiende que la relación entre la teoría y práctica no consiste en la aplicación de la teoría a la práctica, sino que recupera la reflexión como categoría válida para interpretar a la teoría y la práctica como campos dialécticamente relacionados. Desde esta perspectiva, el conocimiento es un instrumento conceptual para comprender situaciones y tomar decisiones para intervenir en la práctica. Para Sanjurjo, en esta línea de pensamiento, la teoría y la práctica son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos y son insolubles.

En tanto Pérez Gómez (1993) considera que hay que formar profesores como intelectuales reflexivos, lo que consiste en la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica, es decir la praxis en términos de Freire. También es necesario promover la formación como un proceso de investigación sobre la propia práctica y los aspectos que la condicionan, con propósitos de superar las diferencias entre la teoría y la práctica.

Las dos últimas concepciones tienen estrecha relación con los enfoques epistemológicos de las Ciencias Sociales provenientes de los pensamientos reconceptualista, crítico radical y posmoderno, como así también con el paradigma pedagógico humanista de la Educación Física.

La clase de Educación Física como espacio complejo

Para Sanjurjo y Rodríguez (2003), *la clase* como hoy la conocemos, es el resultado de la universalización de la institución escuela y está atravesada por las dimensiones de espacio, tiempo y modo de agrupamiento para concretar la transmisión de los conocimientos que una sociedad considera socialmente válidos para ser adquiridos por las nuevas generaciones. Es un espacio singular con una lógica en sí misma y con una configuración propia. También se puede decir que el diseño de la clase sigue la propuesta

normalista organizada en inicio, desarrollo y cierre, además, es el máximo nivel de concreción del currículo escolar.

La misma autora distingue la clase en sentido tradicional y en sentido clásico. La clase en sentido tradicional se caracteriza por su concepción verbalista, expositiva e informativa de la enseñanza, donde los contenidos son repetidos mecánicamente por los alumnos. En tanto la clase en sentido clásico continúa siendo el modo de enseñanza más generalizado, en donde el enfoque pedagógico pone más acento en el método, la didactización del contenido, la comprensión significativa de los mismos. El sentido clásico también considera a la clase teórica articulada con las tareas prácticas. Además, considera a la tríada pedagógica, docente, contenidos, estudiantes, atravesados por procesos comunicativos, donde docentes y alumnos trabajan los contenidos para comprenderlos, analizarlos, confrontarlos y donde la narración, el diálogo, el interrogatorio y los ejemplos, están presentes, por lo que son instrumentos acerca de los cuales el docente necesita formarse.

Desde el sentido clásico de la clase, se considera asimismo el pensamiento complejo, el que no es lineal y donde se procede recursivamente, para encontrar diferentes estrategias de entrada, recorridos y salidas para abordar un contenido, resolver situaciones problemáticas, proponer acciones cognitivas y motoras, promoviendo la creatividad, imaginación, al mismo tiempo que la reflexión, compromiso y actitud crítica, lo que la hace rigurosa.

El deporte como práctica social y cultural

Son muchos los autores que han trabajado sobre el concepto de deporte, entre ellos, De la Rica González (1993), quien dice que es un conjunto de acciones motrices codificadas, donde las reglas están institucionalizadas y no

pueden ser modificadas, y que generalmente giran alrededor de la competencia en todas las edades.

Siguiendo a García Eiroá (2000), el deporte es una actividad lúdica de superación personal realizada mediante la motricidad e inmersa en reglamentos institucionalizados. Enfatiza la superación personal de quien lo practica y no la superación ajena, porque muchas veces hay una desvirtualización del deporte a raíz de una mala concepción de la competición, y propone una perspectiva más humanista de sus prácticas. Sugiere la superación personal o por equipo y no compararse con otros para descubrir las posibles mejoras o avances.

También Giralde *et al.* (1998), sostienen que, desde la Educación Física, tanto su práctica como su enseñanza están caracterizadas por fuertes creencias. Esto ha llevado a que los aprendizajes, en vez de constituirse en vivencias personales con el propio cuerpo, se vayan transformando en una ceremonia llevada a cabo por las propias instituciones, asistidas por profesionales practicantes del mismo ritual.

En la Educación Física escolar, la enseñanza de los deportes no debería apuntar a una mera educación de los gestos corporales o de las habilidades deseadas por los técnicos, profesores o las instituciones, sino que debería apuntar a una formación integral del sujeto que les permita desarrollar la capacidad de ser, hacer, conocer y vivir con otros, respetando la singularidad de los estudiantes. Y para ello, necesita que su enseñanza trascienda la dimensión motora para incursionar en los aspectos cognitivos y socio afectivos.

La estructura de los deportes en equipo y su enseñanza en la escuela

García Eiroá (2000), sostiene que, en la enseñanza de los deportes de equipos, como los que hemos analizados en este estudio, se pueden

distinguir en su estructura dos perspectivas: La estructura formal y la funcional. La primera, hace referencia a los elementos inamovibles, evidentes y representativos que se encuentran definidos por las reglas de cada deporte y le otorgan a cada uno su propia identidad. Por ejemplo: la pelota, los elementos adicionales -bate, palo o stick, casco, guante-, el espacio, donde se pueden diferenciar el espacio de juego y el espacio deportivo, el tiempo -duración de juego, entre tiempo, set-, el arco, el cesto, el valor de los puntos o tantos, la cantidad de integrantes de cada equipo. En cuanto a la estructura funcional, hace referencia a la lógica interna de cada deporte. En este sentido, cada acción de juego representa una relación con otra acción, generando en todo momento la dinámica de un sistema. García Eiroá, considera que el reglamento de juego, el tiempo, la comunicación, la pelota, la técnica y la táctica, rigen la funcionalidad del deporte y forman parte de un todo único.

En cuanto al reglamento, este último autor entiende que el deporte de nuestro tiempo está marcado por la reglamentación y que las personas que pretenden practicar algunos de los deportes colectivos saben que tienen que conocer las reglas principales o características que les permita jugar con respeto y sentido. Por ello considera que el reglamento es el componente que con mayor contundencia va a definir a un deporte y a incidir, de manera directa o indirecta, sobre todos los componentes estructurales del juego en acción, como por ejemplo: las formas de participación de los jugadores y la relación con sus compañeros, formas de relacionarse con el adversario, penalizaciones a las infracciones de las reglas, entre otras.

El deporte como contenido en las clases de Educación Física

Los deportes, como contenido educativo a enseñar en las clases de Educación Física, trasciende las definiciones que hacen algunos autores y los reglamentos, porque necesitan del sujeto singular y social que lo pone en

acción para poder comprenderlo como práctica social y cultural, las que representan ciertos valores de la sociedad donde se desarrolla.

Es por eso que, los deportes en la enseñanza escolar, necesitan ser adaptados a las necesidades de los estudiantes a través de reglas construidas por los propios actores e integrados con otras disciplinas para desarrollar en ellos capacidades prácticas, intelectuales y sociales, lo que constituyen diferentes dimensiones del sujeto social, por lo que la interdisciplinariedad es un componente de consideración en la actuación profesional. En este sentido, De la Rica González (1993), sostiene que para que el deporte sea educativo y considere a la totalidad del sujeto que lo practica, es necesario que el mismo contemple aspectos relacionados con lo motriz, cognitivo y socio-emocional, al mismo tiempo y sistemáticamente, porque estos aspectos se influyen unos a otros en la práctica deportiva en acción y se perciben simultáneamente en diferentes situaciones jugadas.

EL ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Tipo de investigación

El abordaje metodológico de la investigación es de tipo cualitativo e interpretativo. Con él se analizó el escenario y el contexto de las prácticas de enseñanza de los deportes desde una perspectiva holística, donde las singularidades construyen significados en interacción con el medio. Dicho abordaje siguió un diseño flexible que permitió la descripción de los hechos, contextos y personas, las palabras expresadas en la oralidad y en las escrituras, las manifestaciones corporales observables, las emociones percibidas, con el objeto de trascender dicha descripción mediante la teorización para construir conocimiento profesional.

El análisis e interpretación de los datos se realizó desde una perspectiva compleja que recuperó el mundo empírico, la incapacidad de lograr certezas, la imposibilidad de evitar las tensiones y contradicciones. Pues, se aceptó la

contradicción no como un error sino como una dinámica que busca equilibrio. Además, el análisis contempló la perspectiva sistémica y rizomática como un entramado de relaciones vinculadas e influenciadas entre sí.

Esta investigación se enmarcó en lo que se conoce como estudio de caso, del que participaron cuatro profesores que desempeñan funciones en tres escuelas de Educación Secundaria y lo abarcó en toda su complejidad. Siguiendo a Stake (1998), se centró en un estudio instrumental de casos, el que se caracteriza por tener la posibilidad de que los acontecimientos puedan manifestarse de diferentes formas en cada profesor, lo que permite la comprensión particular de cada uno de ellos.

Criterio de selección de los casos

Algunos de los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los profesores que constituyeron los casos, se fueron reconstruyendo durante el proceso de investigación. Ellos fueron:

- Los profesores que acepten participar de esta investigación conformarán cada uno de los casos y deberán desempeñar funciones en escuelas de barrios periféricos y/o del centro de la ciudad, los que constituirán el escenario de esta investigación. Esto permitirá conocer distintas realidades sociales, culturales y políticas que pueden estar influyendo en las prácticas de enseñanza de los deportes.
- Los profesores podrán ser de cualquiera de los géneros y serán llamados con nombres ficticios.
- Ellos deberán registrar situación de revista de interino o titular en las horas de cátedras del/los curso/s o grupo deportivo donde se

llevará a cabo la investigación. Esto facilitará la permanencia y continuidad en el proceso de investigación.

- Los profesores deberán tener más de cinco años de servicios en la docencia, porque es un período en el que ya se puede dar información relevante sobre sus actuaciones en prácticas de enseñanza de los deportes.
- Los profesores deberán desempeñar funciones en cualquiera de los dos Ciclos de la Escuela Secundaria donde se llevará adelante la investigación y con curso/s o grupos deportivos de cualquiera de los géneros. Esto permitirá analizar la diversidad de situaciones en distintos escenarios en los que actúan cada uno de ellos.

Los procedimientos para el cumplimiento de los criterios mencionados fueron:

- Se seleccionaron tres escuelas públicas de Educación Secundaria de la ciudad de Formosa: dos de ellas están ubicadas en zona periférica, y una en el microcentro de la ciudad. Esto permitió conocer la realidad social, cultural y política, como así también la variedad de los escenarios.

Se socializó el proyecto de investigación en una de las escuelas periféricas. Primero con el equipo directivo, estos facilitaron el ingreso a la institución, a las documentaciones, a los espacios necesarios y permitieron la convocatoria a los profesores en Educación Física para presentarles la propuesta.

- Luego se invitó a un profesor que demostró interés en participar. Este constituye el caso de Alan. Con él se pudo realizar todo el proceso como estaba previsto. Luego se produjo la pandemia por el COVID-19 y procedimos, junto con la directora de la tesis, a modificar algunos procedimientos e instrumentos, garantizando que las decisiones tomadas influyan lo menos posible en el

cumplimiento de los objetivos propuestos, los que son señalados a continuación.

- Tanto en la otra escuela periférica como en la escuela del microcentro, debido a la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, se invitó a través de video llamadas a profesores de estas escuelas. En la primera de ellas, aceptó participar un profesor, el que constituyó el caso de Carlos; en la otra aceptaron dos profesores, los que constituyeron tanto el caso de Brian como el de Diana. En estas escuelas se socializó el proyecto de investigación con los profesores tomados como caso y con las directoras, para interiorizarlos de la propuesta y del recorrido que se haría durante el proceso de investigación.
- Los cuatro profesores reunieron los requisitos que se propuso en el proyecto. Alan y Carlos trabajan en escuelas periféricas, son interinos en algunas horas de cátedras y titulares en otras. Brian trabaja en la escuela del microcentro y es interino; mientras que Diana, es interina en algunas horas de cátedras y titular en otras. Esta situación facilitó la permanencia y continuidad en el proceso de investigación.
- El docente que constituye el caso de Alan, tiene catorce años de servicios en la docencia, el de Carlos veinticuatro años, el de Brian ocho años y el de Diana dieciséis años; lo que les permite poseer información relevante sobre sus actuaciones en prácticas de enseñanza de los deportes.
- El profesor Alan, desempeña funciones en los Ciclos Básico y Orientado de la Escuela seleccionada, los profesores Carlos y de Brian solo en el Ciclo Básico y la profesora Diana, lo hace en los Ciclos Básico y Orientado.

- En el transcurso de los primeros sondeos, se identificó con los profesores el género de los estudiantes que participan de las prácticas de la enseñanza de los deportes. En los casos de Alan, Carlos y Brian fueron grupos deportivos conformados por estudiantes del género masculino y en el caso de Diana de género femenino.
- Junto con el profesor Alan, se seleccionó un grupo deportivo integrado por estudiantes de Primer año de tres divisiones del Ciclo Básico y otro grupo deportivo conformado por estudiantes de Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado. Esto permite distinguir distintos niveles de complejidad en las estrategias pedagógicas presentadas por el docente, las formas de intervención, de relacionarse y de comunicarse entre los actores, las características particulares de los grupos, las actitudes de los estudiantes y del docente, los que favorecen la participación y el aprendizaje.

Ya durante la pandemia por el COVID-19, los grupos deportivos seleccionados por los profesores que constituyen los otros casos fueron aquellos con los que actuaron durante el ciclo lectivo 2019 y sobre los cuales hacen referencia en este estudio. El profesor Carlos, seleccionó un grupo deportivo conformado por alumnos de Segundo año de dos divisiones del Ciclo Básico. Mientras, que el profesor Brian seleccionó un grupo deportivo de Tercer año de dos divisiones, también del Ciclo Básico, en tanto que la profesora Diana, eligió un grupo deportivo de Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado. Esto permite conocer la diversidad presente entre los estudiantes y los profesores, los procesos de selección de los deportes que enseñan, sus formas de intervención durante las clases, la importancia que les dan a las actuaciones interdisciplinarias, cómo son los procesos de evaluación utilizados, cuáles son los obstáculos que dificultan la enseñanza

de los deportes, y cómo están actuando en tiempos de la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, entre otros.

Los escenarios

Los escenarios son las escuelas en donde actúan los profesores que constituyen los casos. En el caso de Alan, el escenario es una escuela de barrio periférico, donde Alan cuenta con un polideportivo techado, en el cual también actúan los otros profesores de Educación Física de la escuela y en el que a veces comparte el lugar con otro docente.

En el caso de Carlos, el escenario es otra escuela ubicada en barrio periférico, donde Carlos cuenta con un polideportivo techado y un playón descubierto, en los cuales también actúan los otros profesores de Educación Física de la escuela. Carlos enseña en ambos espacios, pero el playón deportivo lo comparte, en cada clase por algún tiempo, con otros de sus colegas.

El escenario de los casos de Brian y Diana es una escuela ubicada en el microcentro. Esta institución no cuenta con edificio propio, por lo que es albergada por una escuela de Educación Primaria desde su creación. Debido al aumento de la matrícula, tuvo que crear dos anexos en dos escuelas, también de Educación Primaria, las que también están en el microcentro. Uno de ellos funciona únicamente en el turno de la mañana. Mientras que el otro anexo funciona en el turno de la tarde, en otra escuela de Educación Primaria y es en donde está ubicado el polideportivo donde Brian y Diana llevan adelante las prácticas de enseñanza de los deportes.

Instrumentos de investigación

Análisis documental

En esta investigación se describen y analizan diversos documentos que garantizan y les dan marco legal a las prácticas de enseñanza de Educación

Física en las escuelas de Educación Secundaria del país y de la provincia de Formosa. También otros, que proponen lineamientos generales de orientaciones que permiten la autonomía institucional y la toma de decisiones profesionales de los docentes de esta disciplina. Estos son: la Constitución Nacional, la Constitución Provincial, la Ley de Educación Nacional N° 26206/.007, la Ley de Educación Provincial N° 1613/2014 y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Además, los proyectos curriculares de los profesores.

Entrevista

En este estudio se ha contado con una guía de preguntas o temas a tratar en el diálogo con los entrevistados, no fue restringido y muchas veces permitió las repreguntas de acuerdo a las respuestas que fueron pronunciando los informantes.

Se entrevistó en primer término a las directoras de las instituciones, para dar a conocer el proyecto de investigación y luego para solicitar información acerca de la historia institucional, las características de la organización y sus apreciaciones sobre el contexto interno y externo de la Escuela. Para conocer la valoración que tienen sobre las actuaciones de los docentes de Educación Física que trabajan en las escuelas y las características de las comunicaciones que establecen con ellos. Se destaca que, con dos de ellas, este proceso se llevó adelante en época de pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio y fueron cara a cara en las instituciones educativas. En tanto, con la otra directora fue durante los tiempos de presencialidad, también en el ámbito escolar.

En segundo término, se entrevistó a los docentes de Educación Física que constituyeron los casos, para socializar el proyecto, explicar la importancia de la información que podían aportar, los detalles que ellos deseaban conocer sobre la propuesta, la confidencialidad de la información que podían

suministrar, seleccionar los grupos deportivos a observar y a los cuales referirse y darles a conocer la guía de preguntas o temas. En el caso de Alan, este proceso se llevó adelante durante la presencialidad, fueron varios encuentros en la institución educativa y estuvieron relacionados con los estudiantes del género masculino de Primer año del Ciclo Básico, Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado. En los casos de Carlos, Brian y Diana las entrevistas fueron durante la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, durante varios encuentros virtuales a través de video llamadas y por la plataforma Zoom. Carlos y Brian se refirieron a estudiantes del género masculino de Segundo y Tercero del Ciclo Básico. En tanto, Diana lo hizo en relación con estudiantes del género femenino de Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado.

Observación

En esta investigación fue utilizada la observación no participante para describir y analizar situaciones que pueden estar influyendo en las prácticas de enseñanza de los deportes en las escuelas de Educación Secundaria. Este instrumento permitió conocer los escenarios y sus alrededores, como por ejemplo: el contexto externo que rodea a las escuelas, sus paisajes de accesos, los barrios, las características de su comunidad, las organizaciones sociales que las rodean y la interacción que tienen con ellas. El contexto interno de la institución, permitió identificar la organización de los espacios y tiempos de la escuela, las que influyen en las actuaciones profesionales de los profesores. En el caso de Alan, también se pudo observar su actuación en clases de enseñanza en los deportes con el grupo deportivo masculino del Ciclo Básico, constituido por los estudiantes de Primer año de tres divisiones y con el grupo deportivo del Ciclo Orientado que estaba integrado por estudiantes de Cuarto, Quinto y Sexto año de diferentes divisiones, para identificar en ellas cómo se manifiesta el problema de investigación. En la

observación se tuvo en cuenta el estilo de enseñanza, los dispositivos de intervención y las valorizaciones que realizaba. Sin embargo, la observación de las clases de enseñanza de los deportes, en los casos de Carlos, Brian y Diana, no se pudo realizar, debido a la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, por lo que esta dimensión de análisis surgió de las entrevistas. Sin embargo, se pudo recorrer los alrededores de la escuela y observar las características del contexto que la rodea.

CONCLUSIONES

Para dar respuesta al objetivo y la pregunta de investigación, se procedió al análisis, las relaciones conceptuales y las inferencias, surgidas de los fundamentos teóricos y la información alcanzada en el trabajo de campo. Las mismas son las siguientes:

La enseñanza del deporte en los establecimientos de Educación Secundaria de la provincia de Formosa y el País, es considerada cuestión de Estado y están garantizadas en la Constitución Nacional, en la Ley de Educación Nacional Nº 26206/2007, en la Constitución de la provincia de Formosa, en la Ley General de Educación Nº 1613/2014 de la provincia del mismo nombre y en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la asignatura Educación Física.

- A las prácticas de enseñanza de los deportes en las escuelas de Educación Secundaria, en los casos presentados, subyace un entretrejo de relaciones epistemológicas provenientes del pensamiento racionalista y técnico, reconceptualista y ocasionalmente crítico radical, los que se mixturán con el enfoque biológico o deportivista, como así también con el enfoque pedagógico humanista de la Educación Física, al mismo tiempo

que se entraman con la concepción empírico analítica y hermenéutica de la relación entre la teoría y la práctica. Estas líneas de pensamientos se manifiestan en las ideas de sujeto, cuerpo, enseñanza, aprendizaje, en los objetivos perseguidos, en los contenidos enseñados, en la evaluación y el discurso de los diferentes casos.

- En los estilos de enseñanza se mixturán las concepciones ya mencionadas, las que se manifiestan en el mando directo o instrucción directa y reproducción de modelo, cuando se prioriza la técnica de ejecución de las acciones motoras y posturas específicas de cada deporte, como así también en el descubrimiento guiado y resolución de problemas, cuando se prioriza el desarrollo del pensamiento táctico individual, grupal y colectivo.
- Los procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza de los deportes, antes de la acción están vinculados con lo realizado en la programación de las clases, momento que es más deliberativo y donde juegan un papel importante las historias personales y los supuestos básicos que construyen en las prácticas profesionales. El otro momento de reflexión está dado en la acción, las que se manifiestan en el momento inicial, de desarrollo y de cierre de las clases y en las rápidas tomas de decisiones prácticas por parte de los docentes para intervenir, deteniendo o no las acciones motoras para valorar o corregir situaciones singulares y generales, con propósitos de reconocer las actuaciones de los y las estudiantes y donde la observación es un dispositivo de importancia. Además, en el momento de cierre, se presentan situaciones de reflexión más relacionadas con el análisis, las que generan procesos metacognitivos sobre las actuaciones y reglamentos de los deportes y donde el diálogo es el principal dispositivo. Sin embargo, la reflexión después de la acción es

episódica y está prácticamente ausente, lo que puede ser motivo de reflexión hacia el interior del campo disciplinar.

- El trabajo interdisciplinario es reconocido como importante por los docentes que constituyen los casos. Sin embargo, de la información brindada por los profesores y las directoras, se desprende que los espacios institucionalizados no favorecen estas prácticas con otros espacios de conocimiento y tienen repercusión en la enseñanza de los deportes y en el Área de Educación Física.
- Los factores familiares, sociales, políticos, económicos, culturales y la falta de recursos tecnológicos influyen sobre las prácticas de enseñanza de los deportes y los diferentes docentes que constituyeron los casos los conocen y tienen identificados, lo que les resulta ventajoso en el momento de contextualizar y recontextualizar las prácticas. Los factores se manifiestan en las posibilidades de acceso a los bienes y servicios básicos y a la cultura. Ellos se expusieron con fuerza en tiempos de la pandemia a través de la tecnología, momento en que se percibió la ausencia del cincuenta por ciento aproximadamente en la participación de los y las estudiantes en las clases virtuales, por dificultades para acceder a los recursos tecnológicos y a la conectividad. También en las inasistencias de los y las estudiantes a las clases de enseñanza de los deportes en tiempos de presencialidad. Además, la cultura institucional naturaliza, en los casos de Alan y Carlos, el uso compartido y simultáneo del lugar de trabajo, el que se complejiza aún más cuando los estudiantes que asisten a clases de aulas salen al recreo y circulan alrededor del espacio donde se llevan adelante las prácticas de enseñanza. Ellos, generan distracción, falta de concentración y desvío de la atención en los actores de las clases, lo que afecta a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (1978). *Hermenéutica y las Ciencias Sociales*. Nueva Visión.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En Benejam, P. y Pagés, J. (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-42). Universidad de Barcelona, ICE/HORSORI.
- Bourdieu, P. Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Ediciones Morata, S.L.
- Chinchilla Minguet, J. Ballesteros, J., y López Ibañez, J. (2000). *Educación Física en la EGB, Teorías y prácticas docentes*. LESA.
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J. y Renzi, G. (2010). *La formación docente en educación física. Perspectiva y prospectiva*. Noveduc.
- Crisorio R. (2003). Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad. En Bracht V. y Crisorio R. (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (pp. 21-38). Ediciones Al Margen.
- De la Rica González, J. (1993). La iniciación deportiva en la escuela. Los deportes colectivos. En En D. Blázquez Sánchez (Ed.) *Fundamentos de la educación física en la enseñanza primaria*. Vol. II (pp. 759-795). INDE.
- De Lella, C. (2003). El modelo hermenéutico reflexivo y la práctica profesional. *Revista Decisio*, 20, 20-24.
- Fernández, L. M. (1998). *Instituciones educativas, Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Editorial Paidós.
- García Eiroá, J. (2000). *Deportes de equipo*. Editorial INDE.
- Giralde, M., Brizzi, H. y Madueño, J. (1998). *Didáctica de la Educación Física*. Ediciones Fácua S.R.L.
- Morín, E. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid. UNESCO.
- Pérez Gómez, A.I. (1993). La interacción teórica-práctica en la formación docente. *Acta del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- Pérez Gómez, A. I. (1996). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En G. Sacristán y A. I. Pérez Gómez (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* (34-62). Morata.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (Coordinadora). (2015). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Saviani, D. (1981). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. www.pedagogia.edu.co/storage/rce/articulos/1304ens.pdf

Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Stake, R.E. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Morata.

Tedesco, J. C. (2010). *La educación en el horizonte 2020*. Documento básico. Educación y Justicia: el sentido de la educación. Fundación Santillana.