

NOTAS

1. Quiroga, Ana (1987), *Enfoques y perspectivas en psicología social*, pág. 48.
2. Quiroga, Ana, ob. cit., pág. 48.
3. Quiroga, Ana, ob. cit., pág. 49.
4. Alliaud, A. (1998), "El maestro que aprende", en colección *Ensayos y experiencias* tomo 23.
5. Trillo Alonso, Felipe (2008), "El Profesor. ¿Qué hago yo en un sitio como este?", en Trillo Alonso, Felipe y Sanjurjo, Liliana, *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*, 1ª Parte, Capítulo 6, pág. 73.
6. Alliaud, Andrea, ob. citada.
7. Trillo Alonso, F., ob. citada.
8. Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*.
9. Alliaud, Andrea, ob. citada.

Capítulo 7

ALGUNAS ORIENTACIONES PARA FAVORECER PRÁCTICAS ALTERNATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

A lo largo del recorrido realizado hasta aquí, hemos tratado de:

- Caracterizar la situación actual de la Educación Física en algunas de sus propuestas curriculares y en sus prácticas en diferentes ámbitos en los que se la enseña.
- Identificar los problemas que obstaculizan su desarrollo curricular.
- Sintetizar su trayectoria disciplinar y didáctica, recorriendo las diversas corrientes en las que se han inscripto y se inscriben hoy sus prácticas.

Consideramos oportuno, entonces, proponer algunas orientaciones acerca de posibles cursos de acción, que den cuenta de la caracterización y problemáticas antes enunciadas, y sienten las bases para probables intentos de mejora, a través de prácticas alternativas e innovadoras en la enseñanza de la Educación Física.

LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Es habitual que los alumnos atraviesen los diferentes niveles de un sistema educativo y lleguen al nivel superior –aquellos que deseen formarse como profesores de Educación Física– habiendo alcanzado diversas formas de comprensión¹ sobre los conceptos y principios en los que se sustenta su corporeidad y su motricidad.

No obstante, durante las clases de Educación Física deberíamos propiciar que los alumnos alcancen una **comprensión genuina** sobre los procesos, funciones y acciones a través de los cuales realizan su hacer motor, de modo que lleguen a ser capaces de adquirir información y habilidades para aplicarlas con flexibilidad y de forma apropiada a una situación motriz nueva o imprevista.

Entendemos por comprensión un estado de capacidad que va más allá de la posesión de información, o de un modelo mental o imagen. Comprender algo implica ser capaz de hacer con ese conocimiento, ir más allá de lo aprendido, operar con los saberes que se poseen en situaciones nuevas para resolver problemas.

Lograr un aprendizaje comprensivo de la Educación Física supone, por parte del alumno, desarrollar competencias que le permitan conocer y operar con los contenidos de los que se va apropiando en las clases, de manera que los saberes específicos de este espacio trasciendan la dimensión de lo procedimental y lo vivencial, del hacer por el hacer mismo, sin fundamentación o justificación de su importancia.

Una enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión del ser y del hacer corporal y motor será posible si los docentes proponemos “actividades de comprensión”, entre las que deberían estar presentes: la explicación; la ejemplificación; la aplicación; la comparación y el contraste; la justificación; la contextualización y la generalización. Por su parte, los alumnos alcanzarán un aprendizaje motor comprensivo si son capaces de conocer, explicar y fundamentar los contenidos de los que se van apropiando en las clases, para poder operar con ellos. Analicemos una situación.

Habitualmente, a partir del segundo ciclo de la escuela primaria, los alumnos trotan en algún momento de la clase. Si se les pregunta por qué y para qué lo hacen, desde una “comprensión escolar” dirán que trotan para “entrar en calor” y, sumado a eso, lo ejecutan mecánicamente –en muchas oportunidades, si el profesor no los está observando es probable que dejen de trotar, lo que podría estar dando cuenta de su falta de reconocimiento y valoración de la importancia del trote como una de las posibles formas de ejercitación de la capacidad condicional: resistencia aeróbica.

Difícilmente los alumnos podrán dar una respuesta sobre el trote con la que fundamentar esa práctica, que demuestre un “aprendizaje comprensivo”, si esto no ha sido tratado desde una enseñanza para la comprensión.

¿Qué actividades podríamos proponer en las clases para facilitar la comprensión? Consideremos algunas.

- **Explicación.** El docente comenta que el trote propicia tanto la “entrada en calor” –dado que posibilita la activación paulatina del sistema cardio-respiratorio y osteo-articular-muscular–, como así también, y por esa misma causa, favorece la ejercitación de la resistencia aeróbica, pues permite realizar una actividad motriz de manera continua sin superar una determinada frecuencia cardíaca –que en esa etapa evolutiva sería de alrededor de 160 pulsaciones por minuto, si partimos de la base de 80 pulsaciones en reposo–. Entonces, explica a los alumnos cómo tomarse las pulsaciones.
- **Ejemplificación.** Solicita a los alumnos que cada uno se tome las pulsaciones antes de comenzar a trotar, luego trotan cinco minutos y les pide que se las vuelvan a tomar.
- **Aplicación.** Propone a sus alumnos que usen los conocimientos adquiridos en clase para averiguar su frecuencia cardíaca en reposo y la frecuencia cardíaca de sus familiares en reposo y en actividad, trayendo esa información por escrito.
- **Comparación.** A la clase siguiente, reúne a los alumnos en subgrupos para que comparen la información obtenida.

- **Contraste.** Procura que los alumnos puedan darse cuenta de las diferencias que presenta la frecuencia cardíaca entre ellos, y entre los familiares según la edad cronológica.
- **Justificación.** Fundamenta las actividades realizadas con argumentos conceptuales sobre el funcionamiento cardiorrespiratorio y la incidencia de la actividad motriz sobre la frecuencia cardíaca; propone a los alumnos buscar más información y elaborar un afiche para difundir sus nuevos saberes en la cartelera de Educación Física de la escuela.

Según Edith Litwin:

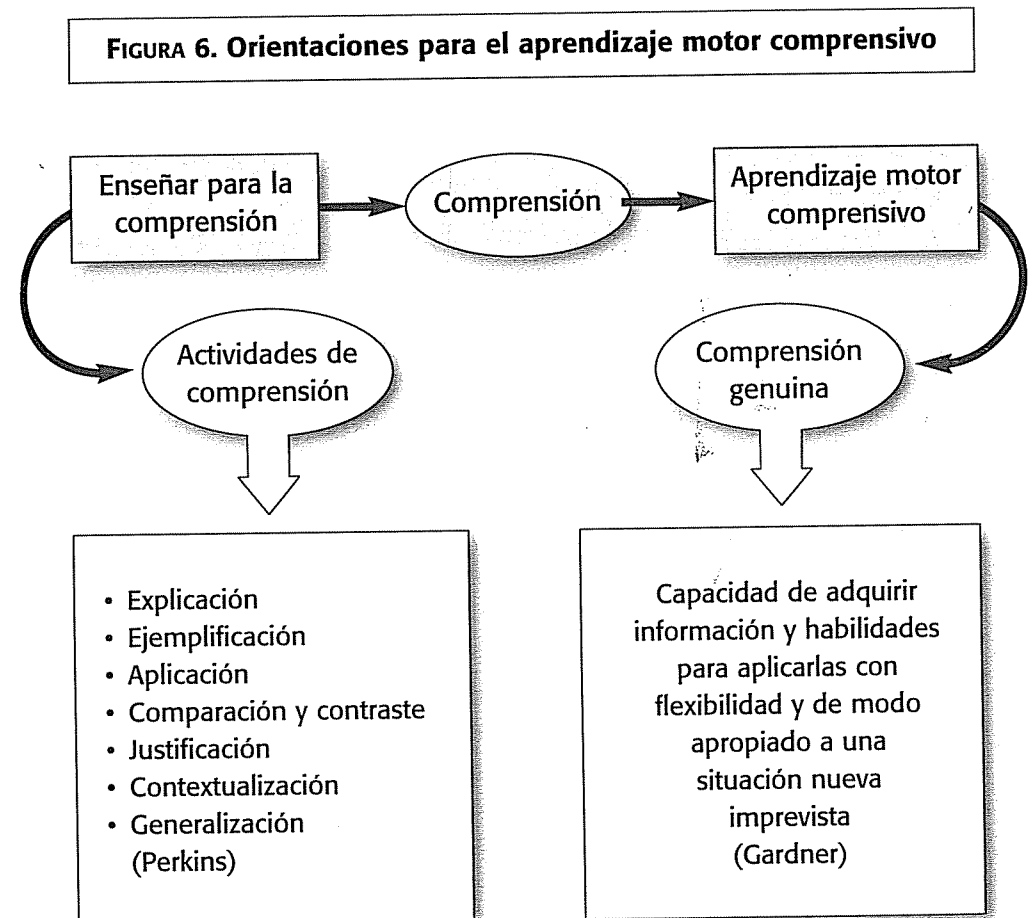
“(...) la comprensión se enriquece si somos capaces de comparar un fenómeno o idea con otro, establecer analogías y construir metáforas. No se trata de comparar lo incomparable o construir metáforas de escaso valor, sino por el contrario de favorecer la comprensión en aquellos casos en los que estas actividades despliegan nuevos y poderosos procesos reflexivos”.²

Los docentes deberíamos promover la fundamentación del hacer motor a través del uso de textos escritos, elaborados por nosotros o seleccionados de diferentes libros, revistas, páginas Web, que inviten a los alumnos a construir un marco conceptual, a apropiarse de los conocimientos específicos de esta disciplina pedagógica, para que luego los puedan aplicar más allá de lo aprendido. Sin embargo, es preciso que, mientras realizamos actividades para favorecer la comprensión, estemos atentos y evitemos que las instancias de explicación y diálogo, la incorporación de los textos para su análisis y aplicación, u otras actividades que podamos proponer, diluyan la esencia de la clase de Educación Física: la acción corporal y motriz.

Dado que la comprensión es una capacidad que no se desarrolla espontáneamente, es necesario que durante su formación los futuros docentes atraviesen experiencias en las que aprendan los contenidos de las diferentes materias –en particular las específicas de Educación Física– de manera comprensiva. Para ello, los profesores formadores deberán proponer “actividades de comprensión” que permitan a los futuros docen-

tes conocer y operar con los saberes corporales, lúdicos y motores de los que se van apropiando en las clases, para que los contenidos específicos de las diferentes materias puedan convertirse en una herramienta para la enseñanza comprensiva.

FIGURA 6. Orientaciones para el aprendizaje motor comprensivo



- Explicación
- Ejemplificación
- Aplicación
- Comparación y contraste
- Justificación
- Contextualización
- Generalización (Perkins)

Capacidad de adquirir información y habilidades para aplicarlas con flexibilidad y de modo apropiado a una situación nueva imprevista (Gardner)

APRENDIZAJE REFLEXIVO Y ESTRATÉGICO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Uno de los cambios que se intenta promover, a partir de los aportes de la psicología cognitiva –no exclusivos de la Educación Física–, es que los alumnos accedan a un aprendizaje motor significativo de los contenidos específicos de esta disciplina. Para que el aprendizaje sea genuino y significativo en lugar de mecánico o repetitivo, es necesario que les concedamos a los alumnos el papel de actores y constructores de su propia capacidad de acción motriz. Esto supone la aceptación de que los alumnos realizan algún tipo de actividad cognitiva para elaborar sus respuestas motrices (Ruiz Pérez, 1994).

El aprendizaje motor será significativo si, frente a una nueva situación motriz, los alumnos son capaces de analizarla en relación con sus propias competencias o sus propios programas de acción (es decir, de las estructuras o habilidades motrices que ya poseen) y utilizarlos y/o adaptarlos de manera significativa y no arbitraria en función de la situación planteada. Al interactuar con una nueva situación, las estructuras motrices y los demás saberes previos que poseen los alumnos se desequilibran y generan nuevas estructuras que incluyen y asimilan a las anteriores, pero que también las modifican, produciéndose un aprendizaje motor por reestructuración. De este modo, las nuevas habilidades motrices –o el nuevo uso de las que ya poseen– son asimiladas a sus saberes o estructuras incluídas previas.

Aun cuando el aprendizaje motor significativo implique un avance en relación con aquellas formas de concebir el aprendizaje que eran habituales en esta disciplina, es necesario que como docentes ayudemos a los alumnos a aprender los diferentes contenidos disciplinares, no sólo de manera significativa, sino también de forma reflexiva y autónoma, ofreciéndoles nuevas oportunidades para que “aprendan a aprender”.

Para que esto sea posible, los alumnos tienen que apropiarse de estrategias de aprendizaje, es decir, tienen que aprender a decidir consciente e intencionalmente qué saberes necesitan y, por lo tanto, a seleccionar y recuperar aquellos que ya poseen, para lograr un objetivo o dar respues-

ta a una situación determinada, teniendo en cuenta las características del contexto.³

Desde nuestro desempeño como docentes –al mismo tiempo que intentamos enseñar estrategias de aprendizaje– deberíamos actuar estratégicamente. Esto supone, ser capaces de tomar decisiones “conscientes” –es decir, controlar conscientemente los procesos cognitivos a través de los cuales decidimos– para regular las condiciones que favorecen el aprendizaje motor en cuestión y, así, facilitar el logro del objetivo perseguido.

“En este sentido, enseñar estrategias implica enseñar al alumno a decidir conscientemente los actos que realizará, enseñarle a modificar conscientemente su actuación cuando se oriente hacia el objetivo buscado y enseñarle a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje o de resolución seguido.”⁴

Si como profesores pretendemos enseñar estrategias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje motor estratégico, deberíamos:

- Enseñar a los alumnos a **reflexionar sobre su propia manera de aprender**, ayudándoles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan cuando intentan apropiarse de una habilidad motriz específica o resolver un problema motor presentado, con el fin de mejorar los procesos cognitivos (perceptivos y lógico motores) que ponen en acción frente a cada nueva instancia de aprendizaje motor.

Esto nos compromete a reflexionar previamente sobre cuáles son los procesos cognitivos implicados en cada aprendizaje y las operaciones que el alumno habrá de realizar, como así también, sobre la propia manera de planificar, presentar y evaluar los distintos contenidos que enseñamos.

- Enseñarles a **identificar sus posibilidades y limitaciones motrices, sus preferencias, dificultades y habilidades en el momento de aprender**, de modo que lleguen a ser capaces de:

- a) anticipar y compensar esas dificultades y limitaciones identificadas,
- b) acortar la distancia entre los objetivos o las expectativas de logro y el rendimiento real obtenido,
- c) adecuar y adaptar las acciones motrices presentadas a sus propias características, para que logren conocerse mejor como “aprendices”, ayudándolos a construir su propia identidad.

Esto supone que los profesores también necesitamos revisar nuestras posibilidades y limitaciones como docentes, con respecto a qué es lo que debemos o no enseñar; cómo debemos enseñarlo para que los alumnos aprendan de forma estable y, en función de esa toma de conciencia, emprender los cambios que mejoren la enseñanza.

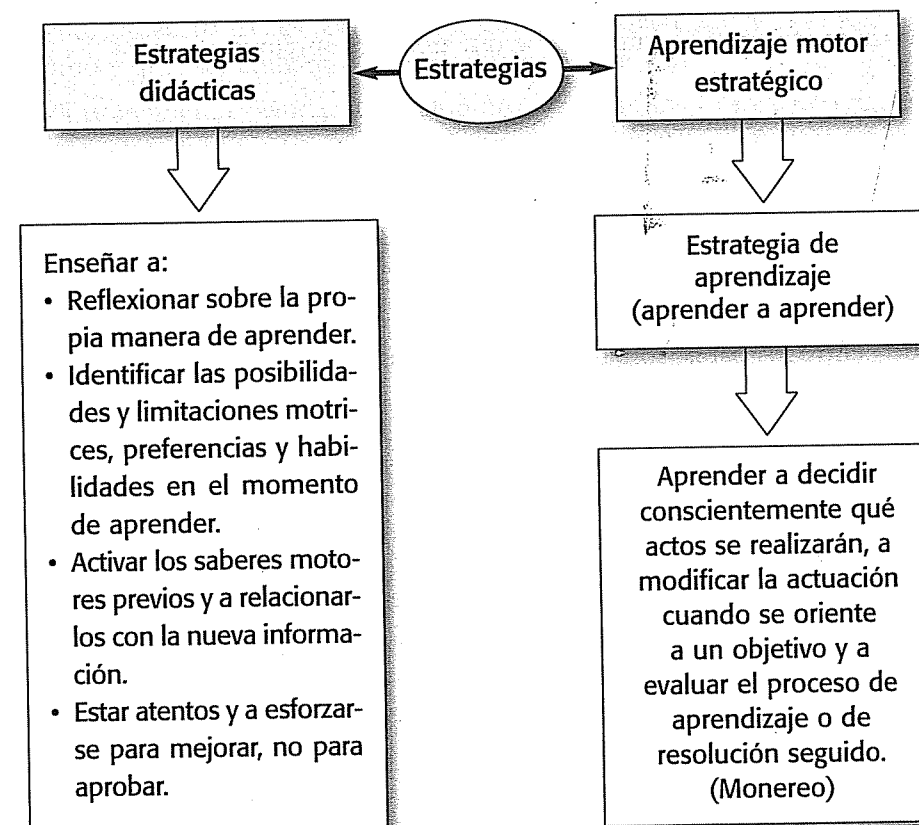
- Enseñarles a **activar sus saberes motores previos sobre el contenido a aprender, y a relacionarlos de manera sustantiva y significativa con cada nueva información que vayan recibiendo**, como un camino para aprender a “dialogar interna y conscientemente”. De igual forma, sería interesante que los profesores diéramos a conocer nuestros propios diálogos internos a los alumnos, con la intención de mostrar el modo en que la preocupación por enseñarles los contenidos específicos del espacio provoca procesos reflexivos también en nosotros.
- Enseñarles que deben **estar atentos, esforzarse y ejercitar para mejorar sus aprendizajes motores y no para aprobar Educación Física**; pues se aprende con profundidad y significativamente cuando lo aprendido es fruto de un esfuerzo en el intento de comprensión. Demostrarles que aprender así es, a la larga, más rentable, duradero y funcional, porque les permitirá hacer uso de esos saberes de manera autónoma, más allá del período que dure su escolaridad obligatoria.

De cada uno de los puntos señalados anteriormente, podemos inferir dos cuestiones de fuerte incidencia para la formación docente en Educación Física:

- a) es muy difícil promover aprendizajes motores estratégicos en los alumnos, si el docente no se ha formado como un aprendiz estratégi-

- co tanto de su rol docente como de los diferentes contenidos, lo que le permitiría luego, durante el ejercicio de su profesión, seguir enseñando estratégicamente;
- b) cada una de las orientaciones antes enunciadas deberían ser experimentadas por los alumnos-futuros docentes en el trayecto de su formación, con una doble intencionalidad: “aprender a aprender” y “aprender a enseñar” estratégicamente, como condición indispensable para convertirse en docentes capaces de promover el aprendizaje motor estratégico.

FIGURA 7. Orientaciones para el aprendizaje motor estratégico



LO GRUPAL Y SU INCIDENCIA EN LOS APRENDIZAJES MOTORES

Las clases de Educación Física pueden convertirse en un lugar de encuentro, comunicación y aprendizaje grupal⁵ si se logran superar prácticas tradicionales que se dirigen más a una 'serie' de alumnos que a un 'grupo de aprendizaje'.

Resulta necesario que tomemos conciencia del papel del grupo clase como mediador de los aprendizajes motores de sus integrantes. Esto es válido en los diferentes niveles del sistema educativo y debería ser tenido en cuenta particularmente en las instituciones formadoras de docentes.

Tengamos presente que no todo agrupamiento de alumnos en una clase constituye un grupo. Cabe que nos preguntemos:

¿Cómo se constituyen y consolidan los grupos de aprendizaje?

A través de nuestras intervenciones, los docentes promovemos situaciones y utilizamos estrategias que favorecen la conformación de un grupo de aprendizaje a partir de un conjunto de alumnos, por ejemplo: el uso de la ayuda mutua, de enseñanza recíproca, de reflexión compartida entre los pares, son algunas entre otras posibles.

Una tarea docente ineludible es comprender cuál es el estado del grupo al inicio del ciclo lectivo, cuyos rasgos peculiares podríamos identificar al dar respuesta a algunos de los interrogantes que a continuación planteamos.

¿Cómo se comunican los alumnos? ¿Se integran? ¿Se manifiesta discriminación y/o exclusión? ¿De quiénes? ¿Por qué?

¿Quiénes se relacionan entre sí? ¿Cuántos y cuáles son los subgrupos que podemos reconocer? ¿Cómo se manifiesta el vínculo entre los subgrupos?

¿Qué tipo de roles identificamos? ¿Quiénes los asumen son intercambiables o están estereotipados?

¿Qué actitudes y qué valores se ponen de manifiesto y prevalecen en sus interacciones? ¿Cómo se vinculan con otros grupos de clase? ¿Cómo afrontan el ganar y perder?

¿Cómo toman decisiones frente a las tareas motrices que les proponemos?

¿Cuáles son sus actitudes frente a situaciones que les demandan esfuerzo?

¿Cómo se regulan ante los conflictos que se suscitan?

¿Cuál es el clima grupal que habitualmente advertimos en el grupo?

Esta información, periódicamente actualizada, puede constituir un importante insumo para el diseño de estrategias que favorezcan aprendizajes grupales.

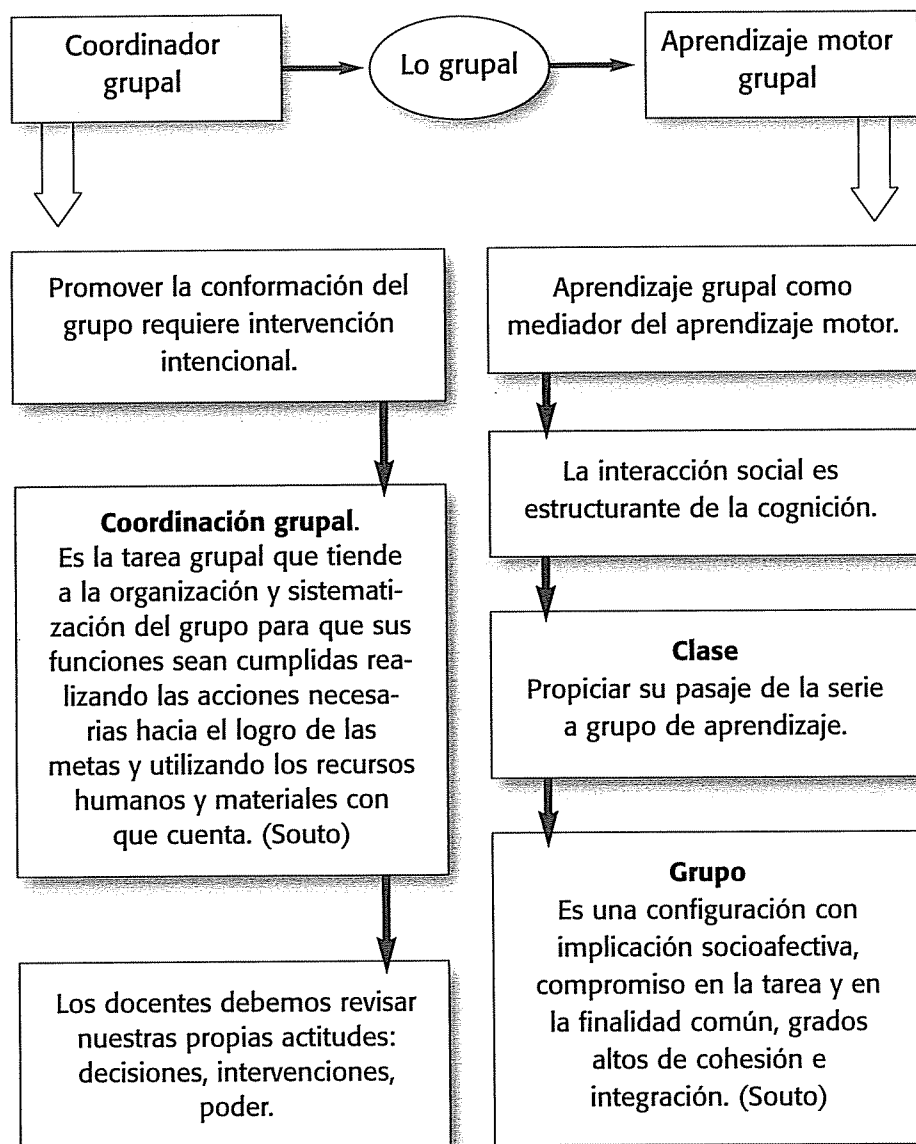
Es nuestra mirada docente atenta y reflexiva la que nos lleva a preguntarnos respecto de ciertas situaciones que obstaculizan el avance del grupo y que, sin embargo, parecen volverse naturales.

Si pretendemos ayudar a los alumnos a revisar sus formas de relacionarse, será conveniente también que reflexionemos sobre cómo inciden nuestras decisiones, intervenciones y formas de ejercer el poder en la conformación del grupo clase.

Partir de una concepción de la clase como grupo de aprendizaje, superando la visión de alumnos como serie, implica no sólo un cambio conceptual, sino fundamentalmente un cambio en las prácticas de la enseñanza.

Promover la formación del grupo supone ir más allá de la propuesta de trabajar en grupos. Supone pensar una Educación Física que se aprende compartiendo con otros, formando grupos que, como ya dijimos, consisten en configuraciones con implicación socio-afectiva, compromiso con la tarea y con una finalidad común y grados altos de cohesión e integración.⁶

FIGURA 8. Orientaciones para el aprendizaje motor grupal



Siguiendo esta línea, la constitución del grupo depende, en gran parte, de una intervención intencionada del docente que ayude a sus alumnos a reflexionar acerca de cómo se relacionan cuando realizan actividades motrices con sus compañeros. De esta manera, lo grupal se convierte en una preocupación compartida por el docente y los alumnos y la interacción en un objeto de reflexión y conocimiento del grupo.⁷

“(...) la interacción, lejos de ser una variable externa es estructurante de la cognición, lo social aparece como una realidad interna a todo proceso cognitivo.”⁸

Tomar en cuenta esta interacción, atender a la grupalidad, requiere que desempeñemos la función docente asumiendo el rol de coordinador grupal. Según Marta Souto, la coordinación:

“(...) es la tarea grupal que tiende a la organización, sistematización del grupo para que las funciones del mismo sean cumplidas realizando los movimientos (locomoción) necesarios hacia el logro de las metas y utilizando los recursos humanos y materiales con que cuenta”⁹

Para desarrollar la tarea de coordinación, los docentes debemos tener un conocimiento profundo de los contenidos disciplinares, la didáctica específica para su enseñanza y los aportes que ofrecen las teorías del campo de lo grupal.

Si bien podemos enseñar Educación Física sin desempeñarnos como coordinadores grupales, será difícil desde un ejercicio tradicional del rol, propiciar la conformación de la clase como grupo, en consecuencia privaremos a los alumnos de los beneficios que implica el aprendizaje grupal.

Por consiguiente, ha de ser durante la formación que los alumnos-futuros docentes tomen conciencia de las ventajas que reporta el aprendizaje grupal como mediador del aprendizaje motor. Entonces, será preciso que los profesores formadores organicen su enseñanza favoreciendo la grupalidad y se desempeñen como coordinadores de grupos.

LA SECUENCIA DIDÁCTICA¹⁰ Y SU POTENCIALIDAD COMO OBJETO DE ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Durante varias décadas, las tareas definidas en las que el docente planteaba el tipo de acción motriz a realizar, la forma de ejecutarla y el material con el cual hacerlo, omitiendo en general el objetivo a alcanzar, fueron “el” método por excelencia para enseñar cualquier contenido en Educación Física.

Podemos justificar este monismo metodológico, propio de la pedagogía del modelo,¹¹ a través de múltiples razones. Entre ellas, vale mencionar el auge e incidencia de las teorías asociacionistas y sus postulados en la enseñanza de esta disciplina: los mejores estímulos (la demostración del profesor del modelo técnico) garantizan las mejores respuestas (ejecución exacta del modelo técnico observado); el alumno no pone nada de sí en el acto de aprender, sólo se limita a imitar y copiar lo que observa y recibe. Además, como los modelos técnicos son complejos, no se los puede enseñar en forma completa, “todo de una vez”, es necesario descomponerlos, segmentándolos en conductas o gestos más simples que se presentan en forma progresiva y con un orden de dificultad creciente, por medio de las que en este campo se conocen como “metodologías”. Enseñar, desde esta perspectiva, es graduar la dificultad de los estímulos a presentar de lo simple a lo complejo.

En Educación Física, se suele denominar “metodología”: a la progresión de ejercicios analíticos a través de los cuales se ejecuta cada una de las partes en las que ha sido fragmentada una habilidad motriz para facilitar su aprendizaje, ejercicios que deben ser aplicados y ejecutados a manera de pasos de una “receta”.

Imaginemos una clase en la que un profesor intenta enseñar el golpe de manos altas de voleibol a sus alumnos de segundo ciclo de educación primaria, a través de una “metodología” basada en la pedagogía del modelo. Podría proponer los siguientes pasos:

- 1) Arrodillado, apoyar las palmas de las manos en el suelo, formar un rombo con índices y pulgares de ambas manos y separar los demás dedos entre sí,
- 2) Repetir el ejercicio anterior, pero apoyando las manos en la pelota de voley que está, a su vez, apoyada en el piso,
- 3) Sentado en el piso, ubicar las manos sobre la frente manteniendo el “rombo” o “ventanita” y mirar a través de ella con brazos flexionados;
- 4) Un compañero coloca la pelota de voley en el “rombo” del que está sentado; éste debe extender los brazos y empujar la pelota mientras que el que la sostiene hace presión;
- 5) Parado con posición básica, manos ubicadas sobre la frente manteniendo el “rombo”, un compañero lanza la pelota, golpear de manos altas...
- 6)

Antes de seguir avanzando, tenemos que aclarar que el significado atribuido al término metodología en Educación Física es inadecuado, dado que el Diccionario de la Real Academia Española lo define como: conjunto de métodos o descripción de ellos. Si nos remitimos a la etimología del término, significa estudio o tratado de los métodos, mientras que en esta disciplina se lo está aplicando como sinónimo de método, en particular el que utiliza la progresión de actividades o ejercitaciones, de lo simple a lo complejo.

Además, tanto en el ejemplo anterior como en otras “metodologías”, el foco de la enseñanza está puesto en el aspecto visible del hacer motor, es decir en la ejecución. Esto permite inferir prácticas de la enseñanza basadas en un enfoque reduccionista de la acción motriz, dado que se descuidan otros procesos no visibles, como son las capacidades perceptivas, lógico motrices, relacionales etc., que son las que posibilitan la realización de esa acción.

La vigencia en el uso de las “metodologías” como estrategia para la enseñanza de los contenidos específicos de la Educación Física durante la formación y como único medio para realizar la transposición didáctica

La formación docente en Educación Física

cuando se asuma el rol de profesor, da cuenta de la persistencia y presencia de dos tendencias tradicionales de la concepción disciplinar en los institutos del profesorado de formación docente, como son la Educación Física gimnástica y la Educación Física deportiva.

Por consiguiente, es imprescindible superar el monismo metodológico, la fragmentación de los contenidos y las concepciones antropológicas y didácticas en las que se sustentan, si lo que se pretende es propiciar un aprendizaje motor significativo y estratégico.

Es la pedagogía de la situación¹² la que da lugar a otra modalidad de enseñanza, desde la cual se facilita y orienta el proceso de aprender, diferente a la descrita en los párrafos anteriores. Según Blázquez Sánchez, la presentación de una situación a explorar promueve el descubrimiento, más o menos guiado según las pistas que se explicitan al plantearse la situación, mientras que al proponer una situación problema se favorecen las posibilidades de resolución al tomar distancia de la situación, prescindir del accionar práctico y reelaborarla en el nivel cognoscitivo. De este modo, se objetiva la situación problemática, se produce un proceso de reelaboración de la información y se construye una respuesta.

Luego de este análisis, ¿cómo determinar qué tipo de “pedagogía” utilizar para enseñar Educación Física en cada uno de los niveles del sistema educativo, incluida la formación docente?

La elección del tipo de pedagogía dependerá de los contenidos a enseñar, del momento evolutivo de los alumnos, junto con la incidencia de otros factores contextuales e institucionales.

Pero, además, tan importante como el tipo de pedagogía a utilizar es la forma de organizar las actividades y los modos de proponerlas durante una situación de aprendizaje.

En este punto es donde consideramos adecuado analizar el concepto de secuencia didáctica –íntimamente ligado al de estrategias de enseñanza– como una de las alternativas con mayor potencial para superar las estereotipadas y mal llamadas “metodologías” o progresiones.

Las secuencias de actividades o secuencias didácticas: “consisten en una serie de actividades con un progresivo nivel de complejidad en cuanto a las

aproximaciones que los alumnos deberán realizar para la resolución de un problema dado” (Castro, 2000).

Según Zabala Vidiella (1995): “*Son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos*”. Constituyen una potente unidad de análisis para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente, porque expresan diferentes componentes del hacer didáctico, sobre los que el docente deberá tomar decisiones cuando intente elaborarlas. Así, deberá tener en cuenta los siguientes aspectos: qué expectativas de logro se persiguen; qué contenidos se enseñarán y cómo se los organizará –para no perder de vista el grado de complejidad creciente que requiere una secuencia didáctica para ser tal–; la selección adecuada de recursos; la organización del tiempo y del espacio; el protagonismo de los alumnos/docente; la organización social de la clase y la trama vincular que de ella se propicia; el sentido y papel de la evaluación en tanto componente que permite analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y como dispositivo de control de resultados.

Por otra parte,

“El análisis de las secuencias didácticas:

Aporta pistas acerca de la función que tiene cada una de las actividades en la construcción del conocimiento.

Permite valorar la pertinencia, la redundancia, las omisiones de las propuestas de enseñanza en lo que respecta a la selección y organización de los contenidos

Hace posible interpretar la incidencia de la propuesta de enseñanza en la comunicación y los vínculos afectivos del aula y viceversa.

Brinda criterios para la conformación de los grupos de aprendizaje y para evaluar las ventajas de los grupos fijos o variables de acuerdo con las características de la tarea y del objeto de conocimiento.

Suministra criterios de uso y aprovechamiento de recursos, incluidos el espacio, el tiempo y los materiales curriculares.

*Permite ajustar las evaluaciones según criterios coherentes con las concepciones de enseñanza y aprendizaje”.*¹³

La formación docente en Educación Física

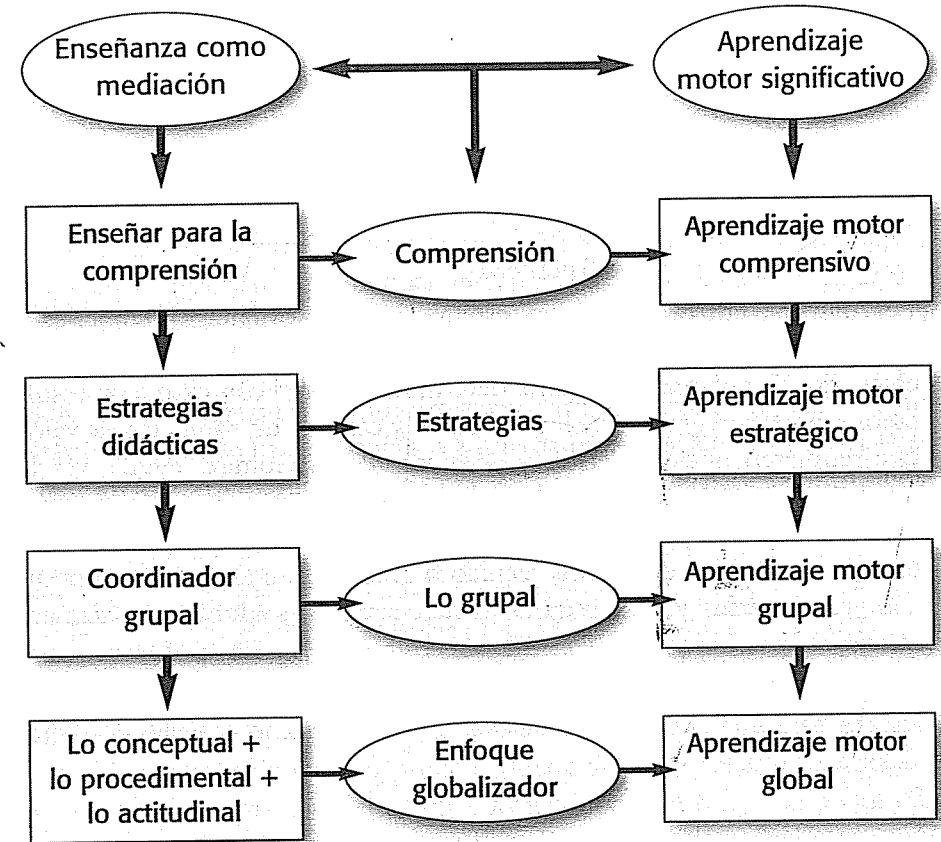
Los alumnos-futuros docentes necesitan aprender a elaborar secuencias didácticas durante la formación. El docente formador debería organizar sus clases a partir del diseño y propuesta de secuencias, lo que le permitiría ejercer un rol modelizador, más aún si al mismo tiempo propusiese el análisis de las secuencias didácticas que él mismo implementa.

Miguel Fernández Pérez (1994) plantea que los profesores formadores –en tanto tales– deberían preocuparse por la “lección de didáctica” que dan cuando organizan sus clases. Los profesores formadores en las instituciones formadoras de Educación Física deberían hablar de un tema (de la didáctica de los deportes cerrados, del juego, de la educación ambiental, etc.; de cómo enseñar esos contenidos), y hacer lo mismo: enseñar a enseñar esos contenidos.

“Es esta identidad formal entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se habla y lo que se practica, lo que constituye el gran riesgo y la gran oportunidad de la formación de los profesores, habida cuenta de esa identidad objetiva entre la función y la locución.”¹⁴

Para llevar a cabo una formulación rigurosa de secuencias didácticas se requiere de conocimientos de didáctica general y específica, de un adecuado dominio de la disciplina a enseñar y de saberes acerca del campo de lo grupal. Nos cabe recordar que, para ser coherentes con la perspectiva didáctica que se sustenta, es condición necesaria el carácter indisoluble del conocimiento disciplinar y didáctico que requiere la tarea de enseñar.

FIGURA 9. Orientaciones didácticas para la Educación Física



EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA, EL DOCENTE FORMADOR Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Una de las demandas actuales y habituales que se nos hace a los docentes en general, y de la que los profesores de Educación Física no estamos exentos, es que seamos capaces de reflexionar sobre nuestra práctica, de modo tal que podamos repensar las teorías implícitas sobre las que sus-

■ La formación docente en Educación Física

tentamos nuestro accionar, las modalidades que adoptamos para tomar decisiones pertinentes y las posibilidades que tenemos de realizar los ajustes que los emergentes nos exijan, o las modificaciones que evaluemos necesarias para orientar nuestro accionar en función de las intencionalidades previstas. Se espera que seamos reflexivos y críticos en el desempeño del rol durante la acción.

Con la intención de comprender esta demanda y de pensar posibles orientaciones para la formación docente, recurriremos a los aportes de aquellos enfoques conceptuales en la formación del profesorado que consideramos vigentes y más fructíferos.

A nuestro entender, reúnen este carácter la orientación práctica,¹⁵ según la cual la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 1992); y a la orientación social-reconstruccionista que guarda una estrecha relación con la orientación práctica, pero que concibe a la reflexión no sólo como una mera actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas.

Ya en el año 1933, Dewey se refería a la necesidad de formar a los profesores para una enseñanza reflexiva, entendida como aquella en la que se lleva a cabo:

"(...) el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende".

Brubacher y otros,¹⁶ en una línea semejante a la de Dewey, adscriben al carácter reflexivo de la enseñanza y señalan:

"La buena enseñanza exige tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes (...) el maestro no puede apoyarse únicamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas, sino, más bien debe reflexionar de

*una manera crítica y analítica en lo que sucede, en las opciones posibles, etc. En otras palabras, el maestro debe reflexionar sobre su práctica, así como el médico debe reflexionar en los síntomas y en el estado general del paciente".*¹⁷

Muchas son las formas de conceptualizar el término reflexión. Según Schön,¹⁸ se pueden reconocer dos formas básicas:

- **Reflexión-en-la-acción:** proceso mediante el cual los profesionales prácticos (entre los que pueden incluirse los docentes) aprenden a partir del análisis e interpretación de su propia actividad (en este caso la labor docente).
- **Reflexión-sobre-la-acción:** proceso en que se retoma el pensamiento sobre lo que se ha hecho una vez que ha pasado la situación, para descubrir cómo el conocimiento que se posee puede haber contribuido con un resultado inesperado.

Estas diversas caracterizaciones de la reflexión nos invitan a pensar en un perfil de profesor de Educación Física flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de habilidades cognitivas y relacionales.

Si bien la reflexión como proceso puede favorecer el aprendizaje del profesor y la formación del alumno-futuro docente, nos cabe preguntar si cualquier tipo de reflexión es válida. En general, la reflexión debería darse en tres niveles¹⁹ diferentes, que los docentes formadores tendrían que propiciar que experimenten sus alumnos en formación.

- a) *Técnica.* Correspondería al análisis de las acciones manifiestas: lo que se hace y lo que se observa que se hace: andar por la clase, formular preguntas, incentivar, etcétera.
- b) *Práctica.* Comprende la planificación y la reflexión: planificación de lo que se va a hacer, la reflexión de lo que se ha dicho.

- c) *Crítica*. O nivel de las consideraciones éticas, referido al análisis ético o político de la propia práctica, así como de las repercusiones contextuales.

La permanente referencia a estos tres niveles de reflexión permitiría además, a aquellos que la practican, establecer las relaciones entre teoría y práctica de la enseñanza. La reflexión debería ser el medio para que los docentes nos diésemos cuenta de que en toda práctica de enseñanza existe una teoría subyacente de la que somos más o menos conscientes, y que determina, junto a otros factores, nuestra práctica educativa.

También sería conveniente que durante su formación los futuros docentes tuviesen contacto y comenzasen a practicar diferentes formas y momentos de reflexión.

Una primera forma de reflexión es la **introspección**, que corresponde a una reflexión interiorizada, personal, mediante la cual el docente reconsidera sus pensamientos y sentimientos a partir de tomar distancia de la actividad diaria y cotidiana. El alumno futuro docente la puede realizar a través de la redacción de un “diario del profesor”, de su biografía escolar, o de otras formas de registro.

Otra forma es el **examen**, en el que el docente reflexiona sobre hechos o acciones que han ocurrido o que pueden ocurrir en el futuro, con lo cual está más cerca de la acción, porque se refiere a sucesos pasados, presentes o futuros de la vida de la clase, a los que se puede acceder por medio de entrevistas, notas de campo, cartas, planes de clase, dibujos, metáforas, etcétera.

La tercera forma de reflexión es la **indagación**, que se relaciona con la investigación-acción, mediante la cual los docentes analizan sus prácticas, identificando estrategias para mejorarlas, lo que implica el compromiso que deben asumir con su tarea.

La última forma de reflexión es la **espontaneidad**, que se relaciona con la reflexión-en-la-acción de Schön. Este tipo de reflexión se da cuando los profesores están enseñando e improvisan, resuelven problemas y abordan situaciones emergentes. A ella podemos acceder a través de procesos de autoanálisis, de entrevistas de estimulación del recuerdo, etcétera.

De las formas de reflexión mencionadas, la indagación es considerada como la más fructífera por todos aquellos que adhieren a la orientación social-reconstruccionista pues incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, dado que concibe a los profesores como actores políticos y sujetos comprometidos con su tiempo. Esta orientación guarda una relación directa con la teoría crítica aplicada al currículo y a la enseñanza, y propone que los alumnos-futuros docentes desarrollen disposiciones para el análisis de conceptos como: sociedad, hegemonía, poder y la construcción social del conocimiento o la reproducción cultural del contexto social que rodea a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro posible enfoque para propiciar la reflexión en torno a la complejidad de la clase es el que propone Marta Souto a partir de cuatro líneas de significación. Estas líneas son: a) la vida cotidiana en torno al saber; b) la vida social de la clase; c) la vida inconsciente de la clase; y d) la clase como espacio estratégico.

Por su parte, Smyth (1989)²⁰ propone desarrollar la reflexión a través de un proceso que incluye cuatro fases: descripción, información, confrontación y transformación.

- **Describir** lo que hago.
- **Informar** qué significa lo que hago.
- **Confrontar** cómo he llegado hasta aquí.
- **Reconstruir**, es decir, cómo puedo hacer las cosas de forma diferente.

Inscribiéndose en esta concepción de enseñanza como actividad de naturaleza práctica, Basabe y Cols (2008, 149) sostienen que es el carácter complejo e incierto de las situaciones de enseñanza el que requiere del docente no sólo reflexión, sino también deliberación, porque se enfrenta a circunstancias que no se resuelven con la aplicación de una norma derivada de un conocimiento teórico. Enseñar implica llevar a cabo una intervención sobre la realidad de la clase y esa intervención nunca es neutral, porque implica elecciones y éstas son producto de la valoración que como docentes realizamos de unas opciones sobre otras.

La formación docente en Educación Física

De allí que la enseñanza conlleva un

"(...) trabajo de deliberación, de análisis de los fines propuestos en relación con los medios disponibles y de anticipación de las alternativas posibles".²¹

Frente a la necesidad de tener que decidir en situaciones de inmediatez e incertidumbre, de actuar en la urgencia, *"sin tener tiempo de pensar, de sopesar pros y contras, de consultar obras de referencia y de buscar consejos"*,²² tal como señala Perrenoud (2001, 16), el profesor debe realizar una actividad interpretativa, dado que la enseñanza requiere *"una interrogación acerca de cómo emplear de la mejor manera posible en cada caso los principios educativos generales a la práctica del aula"*.²³

La reflexión, la interpretación y la deliberación como ejes de la formación del profesorado posibilitarán el alejamiento de planteamientos obsoletos respecto del currículo, el conocimiento, la enseñanza, etcétera. Cuando los futuros docentes aprenden a adoptar una actitud reflexiva y deliberativa hacia su propia enseñanza, son capaces de realizar cuestionamientos de aspectos de sus prácticas generalmente asumidos como válidos. Por tanto, una de las principales acciones durante la formación será propiciar espacios de reflexión y deliberación que permitan a los futuros docentes de Educación Física revisar sus matrices, sus habitus y sus biografías escolares como un medio para transformar las concepciones estáticas y experiencias previas acerca de la enseñanza de esta disciplina.

LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Cualquier intento de modificaciones estructurales en un diseño curricular para la formación de profesores de Educación Física debe contemplar algunos aspectos significativos como:

- Pasar de un modelo centrado en el contenido a otro que contemple como punto de partida *el perfil profesional y las competencias* necesarias para el ejercicio de la docencia en el área.

Esto lleva a reorganizar y reemplazar el tradicional agrupamiento de los contenidos en asignaturas o materias cerradas en sí mismas, altamente específicas, por otro que proponga articulaciones entre ellas y formas de organización integradoras. Consideramos que es preciso evitar que los contenidos que son abordados por más de una asignatura reciban una significación peculiar en cada una de ellas, en muchos casos opuesta o contradictoria con la construcción epistemológica y de sentido que efectúan las ciencias o disciplinas que los originan. Además, es preciso que la selección y organización de contenidos se centre en el sujeto que aprende, en este caso el futuro profesor de Educación Física, y en sus necesidades de aprendizaje del rol y logro de competencias para enseñar los contenidos disciplinares en los distintos niveles y modalidades de educación.

- Integrar los contenidos fragmentados por las distintas disciplinas científicas (o por los campos culturales que comprenden a las distintas actividades y dimensiones de la corporeidad y motricidad humana) en *unidades de significación*, con la finalidad de que el alumno se apropie de ellos, para utilizarlos en su quehacer docente con una transposición didáctica adecuada.

Por ejemplo, durante la formación del profesorado se deberían abordar algunas temáticas filosóficas relacionadas con las dimensiones humanas, el sentido de la existencia, la ética y la construcción de valores, la estética en la consideración del cuerpo, como medio para que los alumnos pudiesen encontrar el sentido de su labor pedagógica, en lugar de proponer unidades de contenidos para el estudio de las escuelas filosóficas, aisladas del contexto actual y de las situaciones humanas con las que se enfrentará el futuro profesor.

En el caso de las asignaturas que abordan el deporte y los deportes, sería oportuno tratar a éstos desde su posibilidad de constituirse en mediadores de la educación prosocial de los sujetos en las distintas edades, a partir de su potencial de comunicación, de establecimiento de

La formación docente en Educación Física

vínculos solidarios y cooperativos, en lugar de ser reproducidos de acuerdo con su dimensión disciplinaria, altamente reglados, basados en la competencia por la supremacía de unos sobre otros como valor que lleva a la separación, al fortalecimiento del individualismo y del narcisismo del que juega.

- Definir la *concepción ideológica antropológica-filosófica* y explicitar la incidencia que se pretende producir sobre la corporeidad y la motricidad de los sujetos que concurren a las clases de Educación Física, porque esta concepción ideológica atravesará en forma permanente la formación docente. (En las consideraciones epistemológicas de este trabajo, se desarrolló en profundidad el concepto de corporeidad humana, con su dimensión motriz como aspecto relevante.)

Este debería ser el eje de constante referencia, para darle a la Educación Física la buscada autonomía que señala Bracht,²⁴ al desprenderse de la influencia heterónoma del deporte, la gimnasia, la psicomotricidad, la recreación, y todo otro campo en que la actividad motriz se haya institucionalizado y se imponga a los sujetos desde la entidad abstracta que ha alcanzado como contenido cultural. Esos campos serán tomados, revisados, resignificados y utilizados en función del sujeto que aprende y de sus necesidades formativas, en tanto el docente se centre en la constitución corpórea y motriz alcanzada por aquel, en el contexto sociocultural en que desarrolla su vida.

El compromiso ético es grande a la hora de decidir desde qué lugar de intencionalidad y de ejercicio del poder educativo se seleccionarán determinados contenidos y no otros para ser enseñados, además de las estrategias didácticas elegidas para enseñarlos.

Estas reflexiones siempre llevan a un mismo punto, esencial, a partir del cual se hace necesario modificar los paradigmas que llevaron a la Educación Física a perder legitimidad y sentido, en pos de dar cabida a otros que favorezcan la centración en el sujeto que aprende y en sus necesidades de constitución corpórea-motriz, para facilitar el desarrollo de su autonomía y, al mismo tiempo, su vinculación social desde la seguridad en sí mismo y el respeto incondicional del otro.

La ruptura con las dependencias institucionalizadas, controladoras y hasta disciplinantes de las voluntades —aún muy fuertes en el campo de la Educación Física, debido a su utilización como disciplina pedagógica funcional para la dominación de los cuerpos— es posible si se logra desarrollar un nuevo pensamiento sobre la corporeidad y la lógica de su construcción permanente.

Recurrir a los aportes de disciplinas como la sociología, la antropología y la historia, entre otras, nos permitiría propiciar una toma de conciencia de los alumnos sobre lo señalado anteriormente, y un análisis crítico de los modelos que en distintos momentos delinearon el sentido de la Educación Física y la hicieron partícipe de la dominación de los cuerpos a través del ejercicio gimnástico disciplinante o el deporte altamente reglado. Es preciso favorecer una revisión que nos lleve a pensar a la Educación Física y sus prácticas como espacios para el encuentro solidario y la liberación de los cuerpos, entendido esto como la apertura al disfrute del sí mismo, de la creatividad ludomotriz compartida en grupo, de la adquisición de saberes sobre las formas y métodos de actividad física apropiadas para que cada uno pueda mantenerse sano y en equilibrio.

En consecuencia, las materias y asignaturas dedicadas a la enseñanza de los contenidos relacionados con el juego deportivo y los deportes convencionales, la natación, la gimnasia en sus distintas formas, deberían modificar internamente la finalidad de su inclusión en el diseño curricular de la formación docente y sus formas de tratamiento didáctico de los contenidos específicos, para cambiar el sentido con que tradicionalmente se incluyen por otro, acorde con las revisiones críticas hasta aquí realizadas.

La resistencia a producir este cambio es notoria y entendible por la carga milenaria que llevan estas prácticas para hacer del cuerpo humano una herramienta rendidora y productiva, en lugar de considerarlo la representación del deseo de vivir, abierto y libre, responsablemente ligado a los otros desde el acuerdo y la cooperación, elementos básicos que están en el sustrato de todo juego deportivo,²⁵ y que no son considerados desde los paradigmas centrados en la competición.

La formación docente en Educación Física

La gimnasia, en particular, debería replantear sus fuertes modelos condicionantes de la motricidad, del ejercicio uniformador, por una estrategia que lleve al aprendizaje fuertemente comprensivo del efecto de cada acción motriz sobre la constitución corporal, de modo tal que los futuros profesores puedan llevar a sus clases en la escuela una gimnasia que parta de las posibilidades, deseos y necesidades de los alumnos y dejando atrás aquella que debe ser reproducida porque está de moda, con determinados pasos y movimientos a ser copiados según el modelo, para poner sólo un ejemplo desde la cotidianidad de estas prácticas.

Un párrafo especial merecen las prácticas de enseñanza durante la formación docente. Esta es una materia o instancia estratégica durante el trayecto de la formación, porque en ella se debería propiciar el quiebre de los modelos establecidos, la ruptura paradigmática con las formas de aprendizaje motor mecanicista y el intento de prácticas de la enseñanza alternativas, que se contrasten y afiancen a través de una acción pedagógica real.

La práctica de la enseñanza es un lugar de privilegio para los profesores formadores que están a su cargo, quienes deberían esforzarse por favorecer, en los alumnos-futuros docentes, la reflexión y revisión permanente de los fundamentos ideológicos y teorías didácticas sobre los que sustentan sus decisiones y la coherencia en la concreción práctica de su hacer en las clases de Educación Física.

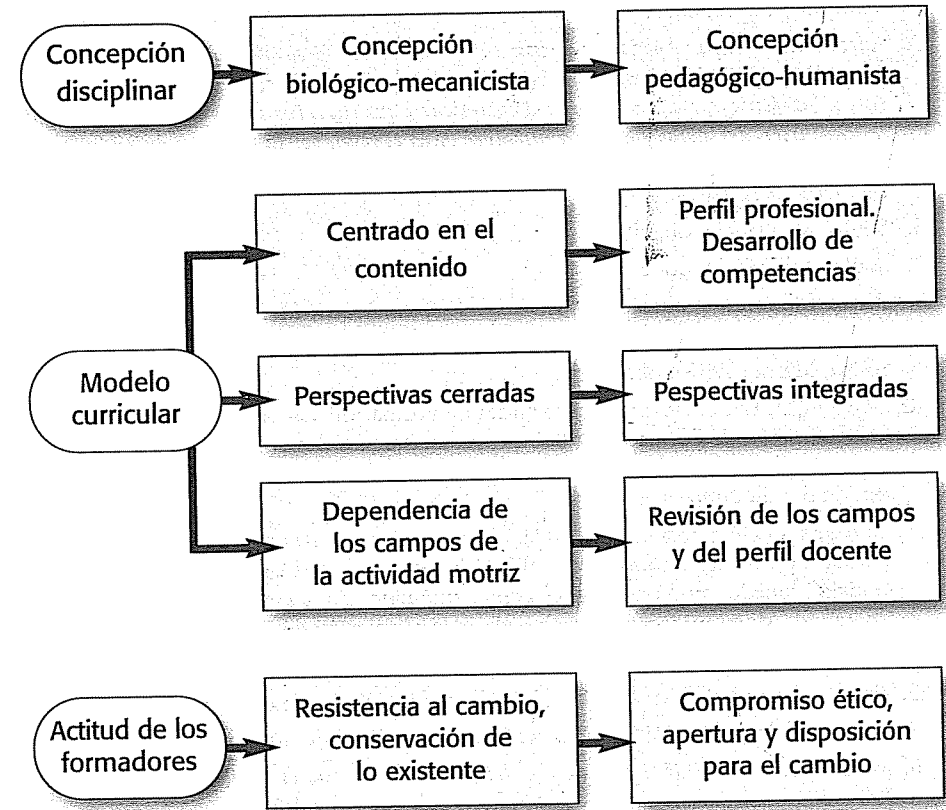
Para que esto último suceda, las instancias de reflexión, deliberación e integración de contenidos deben promoverse en todas las asignaturas y ser el reflejo de los acuerdos logrados entre los profesores formadores.

Suele ser habitual el desaliento de muchos docentes que desde sus asignaturas propugnan el cambio, cuando sus alumnos, luego de ir a realizar sus prácticas de la enseñanza en las instituciones educativas y deportivas, les refieren que se encuentran con "las mismas clases de siempre". Esto se impone e impacta en los futuros docentes como una estructura habitual de clase que se ha instalado como una modalidad de enseñanza tradicional. Al respecto, lo más complejo resulta la suposición de los alumnos en formación y de algunos docentes de que esto ha sido y será así, y de lo difícil que implicaría cambiarlo, porque cuando se intenta poner en

acto una pedagogía diferente los practicantes se encuentran con la reacción, el conservadorismo, lo rutinizado por la comodidad y el "no se puede" de profesores que se resisten a modificar sus certezas.

Tal vez esta sea una de las tareas más arduas en el deseo de modificar, realmente, a la Educación Física, sin olvidar que algunos nuevos modos de pensarla deben evitar anquilosarse como un intelectualismo utópico y progresista y, en su lugar, buscar formas alternativas de enseñarla.

FIGURA 10.
Propuestas para el diseño curricular de la formación docente



La formación docente en Educación Física

NOTAS

1. Para profundizar en este concepto, se sugiere leer Gardner, H. (1997), *La mente no escolarizada*. Según este autor, los alumnos pueden tener una comprensión:

Intuitiva: propia de los niños, desarrollada durante los primeros años de vida. Es natural, ingenua, producto de la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Escolar: es ritual, memorística, estereotipada, convencional.

Genuina: capacidad de adquirir información y habilidades para aplicarlas con flexibilidad y de modo apropiado a una situación nueva o imprevista.
2. Litwin, E. (2006), "Ayudar para que se aprenda". *Portal Educared Argentina*. Proyectos y propuestas creativas en Educación, Temas para el análisis. En http://www.educared.org.ar/ppce/temas/13_Ayuda, consultado en marzo de 2008.
3. Monereo, C. (coord.) (1999), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Ver definición de estrategias de aprendizaje en el capítulo 4 de este libro.
4. Monereo, C., ob. citada.
5. Aprendizaje grupal: "podemos definir como un proceso de cambio conjunto en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dialéctico de los miembros, la tarea, las técnicas, etc., en torno al conocimiento, que tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la creación de una matriz comunicacional generadora de aprendizajes", en Souto, Marta (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*.
6. Souto, M. (1993), ob. citada.
7. Souto, M. (1993), ob. citada.
8. Perret Clermont y Nicolet (1992, pág. 17), en Souto, Marta (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*, ob. citada.
9. Souto, Marta (1993), ob. citada.
10. DGCyE. DPES, Programa de Provincial de Formación Continua. Programa de Profesionalización de Formadores. Sub-proyecto: Nuevos desarrollos de la capacitación. Alen; Cedrato; Laborde; Lombardi; Nielsen, *Didáctica de la capacitación*, La Plata, septiembre de 2000.
11. Blázquez Sánchez, Domingo (1983), "Elección de un método en Educación Física, la situación problema", *Stadium* N° 97. Cabe aclarar que el concepto "pedagogía del modelo" puede ser considerado como sinónimo de las denominaciones: Estilo Comando (Mosston) y enseñanza basada en la instrucción directa (Sánchez Bañuelos).
12. Blázquez Sánchez, Domingo (1983), ob. citada.
13. Alen; Cedrato; Laborde; Lombardi; Nielsen (2000), ob. citada.
14. Fernández Pérez, M. (1994), *Las tareas de la profesión de enseñar*.
15. García, Marcelo (1995), *Formación del Profesorado para el cambio educativo*, págs. 200 a 207.

16. Citados por Basabe, Laura y Cols, Estela (2008), "La enseñanza", en Camilloni, A. y otras, *El saber didáctico*, capítulo 6, pág. 149, cita 28.
17. Brubacher, Case y Reagan (2000), *Cómo ser un docente reflexivo*.
18. Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*.
19. Liston, D. y Zeichner, K. (1997), *Formación del Profesorado y condiciones sociales de escolarización*.
20. Smyth, J. (1989), "Developing and sustaining critical reflection in teacher Education". *Journal of teacher Education*. Vol. XXXX, N° 2; citado por García Marcelo, ob. citada.
21. Basabe, Laura (2008), "Acerca de los usos de la teoría didáctica", en Camilloni, A y otras, *El saber didáctico*, cap. 8, ob. citada.
22. Perrenoud, P. (2001), *Enseñar: Agir na urgencia, decidir na incerteza*, Porto Alegre, Artmed; citado y traducido por Basabe, Laura y Cols, Estela (2008), "La enseñanza", ob. citada.
23. Basabe, Laura y Cols, Estela (2008), ob. cit., cap. 6, pág. 150.
24. Bracht, Valter, ob. citada.
25. Parlebas, Pierre (2001), *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*.