

## **Las construcciones metodológicas en futuros profesores de Educación Física**

### **Tradiciones, tendencias y desafíos**

Fernando Miranda

I.S.F.D "Santa María" (San Juan)

[fernandoemirandas@gmail.com](mailto:fernandoemirandas@gmail.com)

### **Palabras claves**

Educación Física. Clase. Construcciones metodológicas. Residentes.

### **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivos identificar las construcciones metodológicas que despliegan los residentes de un instituto de Educación Física en sus intervenciones pedagógicas en escuelas de Educación Primaria en la provincia de San Juan, y describir las características que presentan, dando cuenta del modo en que facilitan u obstaculizan el proceso de construcción del conocimiento.

Conformaron parte de este proyecto "exploratorio descriptivo" las intervenciones pedagógicas llevadas adelante por 12 (doce) residentes durante 22 (veintidós) clases en 3 (tres) escuelas conformadoras. A través de una metodología cualitativa, en cada una de las observaciones se dejó constancia de las mismas a partir de un registro descriptivo y una copia del plan de clase propuesto por cada uno de los estudiantes.

El juego, los juegos modificados, la clase concebida como una unidad, el clima de confianza y seguridad, los resabios de la gimnasia militar, las situaciones problemas, el trabajo cooperativo y el conocimiento de la neurociencia aplicado a la clase, representan los principales factores que afectan las propuestas de acción de los futuros docentes de Educación Física.

### **Acerca de las construcciones metodológicas durante el período de prácticas profesionales**

El recorrido realizado en este trabajo de estuvo focalizado en las construcciones metodológicas que desplegaron los residentes de un Profesorado de Educación Física en sus intervenciones pedagógicas en escuelas de Educación Primaria en la Provincia de San Juan. La identificación, descripción y análisis de aquellas fueron los objetivos claves que guiaron el desarrollo de este trabajo.

Las prácticas de enseñanza analizadas se llevaron a cabo en escuelas de Educación Primaria del Departamento Capital y Rawson de la Ciudad de San Juan.

Se registraron las intervenciones pedagógicas llevadas adelante por 12 residentes durante 22 clases en 3 escuelas asociadas/coformadoras de Nivel Primario, dos de gestión pública (A y B) y una de gestión privada (C); en cada una de las observaciones se dejó constancia de las mismas a partir de un registro descriptivo y una copia del plan de clase propuesto por cada uno de los estudiantes.

La práctica pedagógica es entendida por Achilli como un proceso centrado en la enseñanza y el aprendizaje que se lleva a cabo en el contexto del aula y se explicita una determinada relación entre el maestro, el conocimiento y el alumno. La diferencia de la práctica docente diciendo que ésta la incluye y a la vez la trasciende; la práctica docente incluye numerosas actividades y relaciones que realizan los docentes en una determinada institución escolar: elaboración de planillas, coordinar reuniones de padres, etc. Actividades, todas estas, que parecerían alejar al docente de su especificidad, pero que al estar presentes en el contexto operan e inciden en esta práctica pedagógica (Achilli, 1995).

De acuerdo con Sanjurjo adoptamos una concepción de enseñanza desde el paradigma crítico; y por eso la entendemos como una práctica que se construye socialmente, está impregnada de valores e intenciones y se encuentra inserta en un determinado contexto socio-histórico. Estas características son las que nos permiten analizarla desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan (Sanjurjo, 2002).

Teniendo en cuenta a Edelstein y Coria (1995) el concepto de construcción metodológica implica el reconocimiento de que el docente es un sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en un acto de creatividad en la que se sintetizan la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (en Litwin, 1997).

Cuando se dice construcciones metodológicas se hace referencia al conjunto de decisiones que un docente efectúa en situaciones particulares, con un grupo de alumnos particulares. Estas decisiones buscan ser un camino de actuación básico, de orden, que indudablemente tiene que ver con cuestiones pedagógicas, pero que también es dinámico y flexible. Entran aquí también, todos aquellos acuerdos entre docentes y alumnos que enriquecen la propuesta.

Esta manera particular en que el docente presenta y favorece su propuesta de enseñanza y de construcción del conocimiento es lo que Litwin denomina "Configuración didáctica"; construcción elaborada a partir de los modos en que el docente hace frente a los distintos temas de su campo disciplinar, en este caso, el de la Educación Física, y que se expresan en los numerosos aspectos reflejados en práctica. El análisis de estas construcciones metodológicas en el campo de Educación Física permitirá identificar modelos de enseñanza vigentes, tendencias y desafíos en las prácticas pedagógicas.

Se destacan a continuación algunos aspectos que creemos son de relevante importancia en el desarrollo de las clases que llevan a cabo los futuros docentes de Educación Física y, junto a ellos, se visualizan desafíos y tendencias que sin lugar a dudas irán dejando su huella y orientando nuevos caminos en un futuro no muy lejano.

El primer aspecto que queremos resaltar es la presencia de construcciones metodológicas en la que el juego ocupa un lugar privilegiado en la mayoría de las clases observadas y en los diversos momentos que forman parte de estas (momento de encuentro, momento de construcción del aprendizaje y momento de despedida).

Sostenemos con algunos autores, que el juego es la actividad que guía la construcción del conocimiento en los niños; jugando, el niño aprende a: “manejarse en un contexto que le posibilita ejercitar funciones cognitivas con las que ya cuenta; potenciar la exploración y la construcción del conocimiento; negociar con otros, ponerse de acuerdo y compartir valoraciones, percepciones y emociones sobre sí mismo, los otros y las cosas; construir un grado de confianza cada vez mayor en su propia capacidad frente a lo que puede hacer y adquirir; la fuerza de voluntad para perseverar en el aprendizaje; aprender a coordinar acciones, tomar decisiones y desarrollar una progresiva autonomía; resolver problemas y reducir las consecuencias que pueden derivarse de los errores frente a situaciones nuevas” (Sarlé P. , 2011: 83-84).

Reconocemos aquí el valor del juego como contenido cultural y junto con esto: “estamos imaginando la creación de un espacio nuevo en donde enseñar juegos que “apasionen” e inviten a ser jugados, es una variable a tener en cuenta. Juegos que atraigan a los niños a repetirlos y amplíen su capacidad lúdica, su repertorio de juegos. Juegos en los que el dominio de la situación no esté en el maestro sino en los jugadores. Juegos de los que se pueda disponer y elegir cuando se está con amigos, se necesita ocupar un tiempo inerte, distraerse o simplemente dejar volar la imaginación. Estos juegos son los que vale la pena traer a la escuela. Favorecerlos supone mirar no solo al contenido sino también al “valor” del juego en sí y asumir la responsabilidad de enseñar a jugarlos y enseñar en el juego” (Sarlé P. , 2011: 86).

En el contexto de las clases de Educación Física en el nivel primario, no nos referimos a la totalidad de la realidad lúdica, sino que prestamos especial atención al juego motor y sus perspectivas: El juego por el juego mismo (recreativo y placentero), el juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico y el juego como medio de socialización (Corrales, Ferrari, Gómez, & Renzi, 2010). Este tipo de juegos también requiere de un docente para poder ser aprendidos y de la posibilidad de jugar conjuntamente con los niños a fin de mostrar las reglas.

Algunas premisas a tener en cuenta al favorecer el juego en la escuela podrían ser: “a. Elegir el juego por su riqueza para el grupo de niños. b. Brindar el

tiempo que el grupo necesita para apropiarse del juego y sostenerlo. c. Enriquecer la experiencia de aquellos aspectos que “rodean” al hecho de jugar y que los niños necesitan conocer, para ser más autónomos y creativos en sus posibilidades lúdicas. d. Prever los modos en que el educador actuará como mediador, es decir, líder experto, observador participante, consejero, etc. e. Finalmente, animarse a repetir el juego tantas veces como sea necesario garantizando un ambiente estable rico en posibilidades cada vez que se juegue” (Sarlé P., 2011:89)<sup>1</sup>.

Pudimos constatar, que la inclusión de juegos modificados, sobretodo en el segundo ciclo de educación primaria, también fueron instancias facilitadoras de construcción de conocimientos por parte de los alumnos/as. Varios residentes diseñaron y propusieron este tipo de actividades; queremos resaltar la posición adoptada por estos al plantear alternativas a prácticas que se tienden a conservar y perpetuar en las clases de Educación Física entregándole al deporte un papel protagónico en donde la enseñanza deportiva se aproxima más a un entrenamiento que a un espacio de aprendizaje y construcción de conocimientos en torno al cuerpo y el movimiento. Reconocemos en los juegos modificados numerosos beneficios que a continuación nombramos: se amplía la participación a todos los alumnos, los más hábiles y también los que no lo son, ya que el hincapié no está puesto en exigencias técnicas; representan prácticas inclusivas, permitiendo armar grupos mixtos y también, la participación más activa de alumnos con discapacidad; se reduce la competitividad que pueda haber en los alumnos con la presencia mediadora del docente, centrado en resolver la naturaleza y dinámica del juego; no hacen falta materiales sofisticados, los mismos alumnos pueden colaborar en la construcción de los mismos; los alumnos son partícipes del proceso de enseñanza y de aprendizaje, dándoles la capacidad de poner, quitar y cambiar reglas sobre la marcha del juego e incluso llegar a construir nuevos juegos (Devís Devís, 1997).

---

<sup>1</sup> Sabemos de los estudios realizados por la autora en niños/as de 0 a 6 años y reconocemos que lo señalado, de acuerdo a lo observado en las clases, son aspectos también que pueden ser tenidos en cuenta en toda la educación primaria.

Consideramos un gran paso, el poder brindar propuestas como estas que, desnaturalizando prácticas rutinarias en torno al deporte, las revisan, se reflexiona en torno a ellas y se ofrece una alternativa de cambio.

En las clases observadas también se advierten construcciones metodológicas en las que se proponen actividades grupales, llevadas a cabo junto a otros; la mayoría de los residentes diseñó y planteó a sus alumnos/as actividades que tuvieron que ver con aprender junto a sus compañeros.

Fueron numerosas las propuestas que tendieron al aprendizaje motor llevado a cabo no solitariamente; en este tipo de actividades, los residentes remarcaron la importancia de trabajar colaborativamente, no dejar afuera a nadie y que todos participen haciendo sus aportes, buscando solucionar el problema planteado o consiguiendo los objetivos propuestos.

Damos cuenta que durante el desarrollo de estas actividades se percibió un clima rico desde lo motivacional, lo emocional y la participación activa de los alumnos/as. En cuanto a la conformación de los grupos, a veces fueron los mismos alumnos/as los que se agruparon, otras, el/la residente fue quien los distribuyó en subgrupos; durante el desarrollo de la clase y las actividades, estas agrupaciones fueron variando. Las propuestas fueron actividades o juegos cooperativos y /o trabajos en grupos (enseñanza recíproca, trabajo en pequeños grupos, microenseñanza).

Consideramos que están dadas las condiciones para seguir avanzando en esta dirección y por eso proponemos un paso más en relación a esta particular manera de orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y es:

“la introducción de un término más amplio, el de coopedagogía, que se define como el «enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares». El enfoque de coopedagogía, o pedagogía de la cooperación, se plantea con un desarrollo en cinco fases: (1) provocar conflicto, (2) desarrollar los principios de la lógica de la cooperación, (3) aplicar la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos, (4) aprender a través de la cooperación, y (5) generar aprendizaje autónomo” (Velázquez, 2015: 237 ).

Sostenemos que mediante acciones concretas es posible acompañar a los grupos para que sean capaces de poner en práctica diversas habilidades para trabajar junto a otros y de manera autónoma; siendo éstas, competencias a poner en juego a lo largo de la vida en diferentes situaciones.

En cuanto a los estilos de enseñanza que los residentes adoptaron durante sus clases, encontramos muchos de los propuestos en el modelo conceptual de Delgado (1991); salvo los estilos de enseñanza que fomentan la individualización y los que propician la socialización, todos los otros sí estuvieron presentes en las clases observadas; y con una particularidad, en diversas clases y en una misma clase, los residentes fueron variando el estilo de enseñanza de acuerdo a lo que habían planificado teniendo en cuenta el grupo, el contenido y la actividad que plantearon. Con esta aclaración, queremos ahora destacar el trabajo llevado a cabo por 10 (diez) de los residentes que participaron en el proyecto de investigación. Muchas de las actividades y propuestas planteadas a sus alumnos/as tuvieron la característica distintiva de ser una situación/un problema resolver.

Como se sabe, los estilos de enseñanza que involucran más cognitivamente a los alumnos/as se evidencian en construcciones metodológicas, donde el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, tienen un papel protagónico. En estas construcciones se destaca la implicación por parte de los alumnos/as en un aprendizaje más activo, significativo y que obliga buscar alternativas y posibles respuestas a la situación planteada.

Plantear las actividades como "situaciones problema" les ofrece a los alumnos/as la posibilidad de cargar de significado y sentido la propia motricidad, y de esa manera disponer de una experiencia motriz válida y significativa. Una actividad con estas características representa el contexto adecuado para que el alumno construya su competencia motriz a partir del sentido que tenga para él (López V. , 2005).

El fundamento de las situaciones problema son las propuestas de tipo semi-definidas. Es propio de este tipo de actividades la determinación de un objetivo final a perseguir; las indicaciones representan una norma sobre la que el niño/a

ajusta su actividad, sin que ello comporte una orientación directiva sobre las acciones a efectuar (Blázquez D. , 1982).

“Para el profesor, las ´situaciones problema´ permiten ofrecer ´espacios´ que facilitan la individualización de la respuesta, así como la autonomía y responsabilidad del alumno sobre la misma. Ahora bien, es el profesor quien propone dichas situaciones y, por tanto, quien debe controlar el nivel de dificultad real de la tarea, la dimensión del problema y el grado de apertura posible en la búsqueda de soluciones. Es decir, es el profesor quien determina el grado de concreción y el nivel de exigencia del objetivo de la tarea, y también las condiciones de realización para la consecución de dicho objetivo. Esto permite al docente graduar el nivel de dificultad y regular, hasta cierto punto, la cantidad y calidad de respuestas motrices posibles en una situación determinada” (López V. , 2005: 3).

Consideramos que la construcción de un clima de respeto y afecto en las clases también representa un aspecto fundamental para facilitar procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Son distintivos, en los residentes participantes del proyecto, el acompañamiento, la cercanía, el respeto, el afecto y la seguridad emocional brindada en todas sus intervenciones. Tanto el diálogo, como la escucha, se favorecieron en cada uno de los encuentros con los alumnos/as y la mayoría de las veces sus opiniones y aportes fueron recibidos con interés y respeto.

Es en este punto, donde queremos resaltar el tipo de mediación llevada a cabo por diez (10) de los 12 (doce) residentes en relación a sus alumnos/as. A excepción de dos de ellos que permanecieron en una posición externa al grupo y no la variaron durante el transcurso de la clase, el resto llevó a cabo una mediación caracterizada por ubicarse en medio de sus alumnos/as, recorriendo el trabajo que iban desarrollando; atendiendo de manera individualizada las solicitudes y consultas de los alumnos/as; ofreciendo un constante feedback de las actividades que se iban llevando adelante.

La creación y el mantenimiento de un clima positivo, la organización social de la clase y la comunicación influyen directamente favoreciendo o no en el clima emocional para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.



“Los alumnos nos perciben y reconocen a través de nuestro cuerpo. Todo él es portador de mensajes. No podemos descuidar esta realidad. Nuestra mirada, nuestras expresiones faciales, tono de voz, actitud vestimenta, olor, etc. Transmiten una información que envuelve nuestro mensaje docente” (Blázquez D. , 2013: 193).

Cuando el docente sólo observa desde afuera la actividad, difícilmente alcanza a dimensionar y comprender las diversas acciones que los niños/as llevan a cabo; de no participar del modo situacional creado en la actividad, difícilmente se pueda ayudar a establecer las conexiones que necesitan para resolver la propuesta. Es el docente, que durante transcurre la actividad, necesita asistir, como un experto, la construcción de la misma actividad. El docente, tenderá un puente entre la actividad y el contenido escondido en ella (Sarlé P. , 2008).

Es, a través de su participación activa y comprometida, que el docente se convierte en un facilitador de condiciones favorables para que los niños/as aprendan por sí mismo en el planteo de una determinada propuesta.

También queremos subrayar aquellas construcciones metodológicas que giraron en torno al juego espontáneo (libre) y las características de la interrelación lograda por los residentes con sus alumnos/as.

Jugar espontáneamente es la forma privilegiada de la expresión del niño; jugar es afirmar su existencia en el mundo. Y de esto se desprende una actitud de respeto hacia cada alumnos/a, lo que significa, acompañar las potencialidades de cada uno, apoyar su progreso, escuchar las emociones y comprender el ritmo del desarrollo de cada uno. Es aquí donde se vislumbra un gran desafío, que consiste en continuar formándose en la competencia de dar sentido a lo que el niño hace. Es gracias a un clima de seguridad y confianza emocional que el niño juega y se expresa motrizmente y de esa manera progresa su desarrollo madurativo (Franco & González, 2015).

De acuerdo a lo observado, se percibe que las clases son concebidas, por los residentes, como una unidad, en donde los diversos momentos se encuentran integrados y no representan espacios o partes estancas entre unos y otros.

Fueron varios (ocho en total) los residentes que hicieron del inicio un momento de reunión y diálogo en torno a lo que se iba desarrollar en la clase; también

recuperaron saberes y aprendizajes de encuentros anteriores; y plantearon propuestas de tipo lúdicas: juegos cooperativos, juegos espontáneos y libres.

Las actividades que propusieron después de este momento, no significaron un cambio abrupto en relación con lo que se venía llevando a cabo y se continuó trabajando con propuestas que guardaron estrecha coherencia con lo que se pretendía enseñar y lo planificado.

No todos los residentes pudieron hacer un cierre de su clase y esto nos pone en presencia de otro desafío como futuros docentes, ya que son ellos, los que con sus intervenciones podrán facilitar y hacer que lo desarrollado en clases represente un aprendizaje para sus alumnos/as y ellos puedan significarlo como tal.

Los que lograron hacer un cierre de la clase, lo hicieron a partir de un momento de reunión y diálogo, llevando a cabo algún juego o desarrollando la flexibilidad. Creemos que todas estas alternativas son válidas en la medida que ayuden a que los alumnos se apropien de lo trabajado en clase.

Sostenemos la importancia de todos estos momentos como instancias de un mismo proceso y no como partes diversas que no guardan relación alguna entre ellas.

La presencia del cuaderno de Educación Física en clases de 2 (dos) residentes representa una propuesta muy significativa, si consideramos lo dicho anteriormente en relación con el tipo de clases unificadas e integradas que se observaron. Lo que no quiere decir que pueda haber o surgir nuevas alternativas que ayuden a esta tendencia que pareciera se afianzará e irá dejando de lado una clase más tradicional caracterizada por la entrada en calor, la parte principal y la vuelta a la calma.

Este cuaderno puede convertirse en una herramienta que recoge a modo de diario los aprendizajes y las vivencias de la clase de Educación Física; el objetivo es recopilar información necesaria que sea de utilidad para los alumnos/as y también para las familias de ellos (Rementería, 2009).

Queremos hacer una especial referencia y reflexionar en torno a particularidades que se repitieron en la gestión de las clases de las mayorías de los residentes. Los desplazamientos en hileras, las formaciones contra la

pared o sobre alguna línea marcada en el suelo, el uso excesivo del silbato, voces de mando y las marchas estuvieron presentes, en mayor o menor medida, en las diferentes clases observadas.

Si nos remontamos a finales del siglo XIX, encontramos un sistema educativo argentino cuyas fuerzas estaban puestas en disciplinar e integrar bajo el colectivo de 'ciudadanos' a inmigrantes e individuos provenientes de sectores populares; sirvieron a la causa numerosas prácticas educativas entre las que se destaca la Educación Física, que en sus orígenes tuvo una significativa impronta militar (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006). "Los primeros Programas Escolares Argentinos, en el nivel primario, han prescripto los ejercicios militares para los varones. Esta situación fue una clave constitutiva de la disciplina..." (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006, p. 111).

Es en la gimnasia militar donde todas estas prácticas mencionadas tienen su fuente de inspiración y es esta, también, la responsable de un sin número de términos disciplinantes instalados en las clases de Educación Física.

Si bien la gimnasia militar fue desterrada de la escuela una vez comenzado el siglo XX, fueron numerosos los intentos por volver a ser parte del sistema educativo argentino bajo diferentes ropajes y nosotros hoy somos testigos que logro hacerlo de una manera más solapada.

Indudablemente, lo constatado son los vestigios de una gimnasia militar y una pedagogía centrada en el control minucioso de ejercicios, en procedimientos analíticos y para nada atenta a los síntomas de fatiga, al entusiasmo de los alumnos, ni a sus limitaciones y menos preocupada por un movimiento más libre y elástico (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006).

En 3 (tres) de las clases observadas, algunos alumnos manifestaron verbalmente estar aburridos y otros, sin más, permanecieron al margen del grupo y no llevaron a cabo las actividades junto a sus compañeros. Si bien representan una minoría del total (22), consideramos que las intervenciones que tienen que ver con la motivación o no de los alumnos/as están directamente relacionados con aspectos que la neurociencia ofrece y como futuros profesores que desean facilitar el aprendizaje de sus alumnos no

pueden dejar de tener en cuenta y es necesario su conocimiento a partir de una formación específica y complementaria.

Como se sabe, el asombro es el primer eslabón del conocimiento y representa el motor que nos impulsa a aprender. Cuando algo nos sorprende y nos fascina aprendemos de forma espontánea. Recientes investigaciones han demostrado que la novedad mejora la memoria: los nuevos eventos estimulan el hipocampo que compara la información nueva con la ya existente. La información novedosa hace que se incrementen los niveles de dopamina, la cual facilita el almacenamiento de nuevos recuerdos (Gruber, 2014 en Valiente, 2016).

Cuanto mayor es la curiosidad en una persona, mayor es su capacidad para aprender cualquier tipo de información, incluso aquella que no está relacionada con el objeto de su curiosidad. Cuando la curiosidad es estimulada, se registra una mayor actividad cerebral en las áreas relacionadas con la recompensa. La curiosidad es una motivación intrínseca que activa el circuito de recompensa del cerebro de forma similar a la producida en respuesta a motivadores extrínsecos. La curiosidad aumenta la actividad en el hipocampo, región que contribuye a la formación de nuevos recuerdos. La curiosidad activa el sistema de recompensa y, la interacción entre este sistema de recompensa y el hipocampo, parece poner al cerebro en un estado en el que tiene más probabilidades de aprender y retener información, incluso si esa información no es de especial interés. La activación del circuito de recompensa cerebral junto con la activación del hipocampo favorece el aprendizaje y la memoria. La curiosidad inicial que lleva a un niño a buscar respuestas tiene un efecto positivo en la motivación y el aprendizaje. Permitir que los niños busquen esas respuestas libremente ayuda a que encuentren otras respuestas que vayan más allá del asombro y curiosidad inicial (Valiente, 2016).

“El cerebro es el órgano del aprendizaje. Lo que hace es aprender. La principal tarea del profesor es ayudar al aprendiz a encontrar conexiones. Una vez que el estudiante identifica cosas que conectar con su vida, sus emociones, sus experiencias o su entendimiento aprenderá. Su cerebro cambiará” (Zull, 2002: 242).

Por último, sostenemos que se hace imprescindible desarrollar una actitud crítica, reflexiva y profesional en torno a las diversas prácticas que se favorecen en la clase de Educación Física, para promover en los futuro docentes su conformación como sujetos que pueden dar cuenta de sus prácticas a partir de marcos conceptuales, generar conocimiento en el ámbito de la enseñanza y ser agentes curriculares significativos; esto es, “profesionales con capacidad para intervenir activamente en la definición del qué, cómo, porqué, y para qué de su trabajo, así como el de las instituciones en las que trabaja” (Edelstein, 2013: 51).

Creemos que la reflexión como proceso que favorece la comprensión, que ayuda en la mejora del propio ejercicio y que requiere volver sobre la propia experiencia, debe desarrollarse y favorecerse durante la formación inicial y debiera prolongarse a lo largo de toda la trayectoria profesional.

La aparición en las clases de algunos aspectos más relacionados con un modelo didáctico crítico en Educación Física y la presencia de numerosas construcciones metodológicas relacionadas con modelos en donde el objetivo es implicar más cognoscitivamente a los alumnos, dan cuenta de un incipiente y paulatino desarrollo del propio campo que seguramente actuará como impulso renovador de la actual Educación Física de la escuela primaria.

Se hace imprescindible buscar y desarrollar alternativas a un modelo basado en la selección, organización y evaluación de contenidos a transmitir y muy preocupado por la eficiencia motriz; se vuelve necesario propiciar el desarrollo de una Educación Física más crítica y reflexiva, la que ayudará a tomar conciencia de las propias prácticas y así favorecer instancias de cambio (Lawson, 1983 en Fraile, 1999).

## **Bibliografía:**

Achilli, E. (1995). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Aisenstein, Á., & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

Blázquez, D. (1982). *Elección de un método en educación física: las situaciones-problema*. Recuperado el 11 de Febrero de 2017, de Apunts. Medicina de L´Sport: <http://www.apunts.org/es/eleccion-un-metodo-educacion-fisica/articulo/13104772/>

Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: Inde.

Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J., & Renzi, G. (2010). *La formación docente en educación física. Perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.

Delgado, M. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E de la Universidad de Granada.

Devís Devís, J. (1997). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís Devís, & C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (págs. 141-160). Zaragoza: Inde.

Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Fraile, A. (1999). Didáctica de la educación física desde una visión crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 689-

697. Recuperado el 2 de julio de 2017, de <http://www.uva.es/afop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Franco, J., & González, M. (Julio de 2015). Entrevista: La Práctica Psicomotriz a nivel educativo, preventivo y terapéutico (Bernard Acouturier). *Reladei*, 4 (2), 205-211. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/issue/view/9>

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

López, V. (2005). "Situaciones problemas" y desarrollo de la competencia motriz en educación física escolar: cuestiones didácticas. Recuperado el 11 de Febrero de 2017, de Tándem: <http://tandem.grao.com/revistas/tandem/017-la-evaluacion-en-educacion-fisica/situaciones-problema-y-desarrollo-de-la-competencia-motriz-en-educacion-fisica-escolar-cuestiones-didacticas>

Rementería, C. (2009). La bitácora del alumno en Educación Física. *efdeportes*. Recuperado el 25 de mayo de 2017, de <http://www.efdeportes.com/efd139/la-bitacora-del-alumno-en-educacion-fisica.htm>

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Sarlé, P. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes*, 83-91.

Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

Zull, J. (2002). *The art of changing the brain. Enriching teaching by exploring the Biology of Learning*. Virginia: Stylus.