

Reflexiones en torno al proceso de implementación de un programa social en el campo de la actividad física en poblaciones vulnerables: Aportes para la formación del profesorado de Educación Física y la mejora de las políticas públicas.

Gloria Campomar, Stella Crescente, Ianina Tuñó y Soledad Noblega.

Cita:

Gloria Campomar, Stella Crescente, Ianina Tuñó y Soledad Noblega (2013). *Reflexiones en torno al proceso de implementación de un programa social en el campo de la actividad física en poblaciones vulnerables: Aportes para la formación del profesorado de Educación Física y la mejora de las políticas públicas*. *Educación Física y Ciencia*, 15 (2).

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ianina.tunon/6>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfer/pmC>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Reflexiones en torno al proceso de implementación de un programa social en el campo de la actividad física en poblaciones vulnerables. Aportes para la formación del profesorado de Educación Física y la mejora de las políticas públicas

Gloria Campomar; Stella Crescente; Ianina Tuñó; Soledad Noblega

Educación Física y Ciencia, vol. 15, nº 2, 2013. ISSN 2314-2561

<http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/>

ARTICULOS / ARTICLES

Reflexiones en torno al proceso de implementación de un programa social en el campo de la actividad física en poblaciones vulnerables. Aportes para la formación del profesorado de Educación Física y la mejora de las políticas públicas. (1)

Reflections on the process of implementing a social program in the field of physical activity in vulnerable populations. Contributions to the Teacher Education in Physical Education and to the improvement of public policies.

Gloria Campomar (2)

Universidad Nacional de la Matanza (Argentina)

glocampomar@hotmail.com

Stella Crescente (2)

Universidad Nacional de la Matanza (Argentina)

stellacre@hotmail.com

Ianina Tuñó (2)

Universidad Nacional de la Matanza (Argentina)

itunon@fibertel.com.ar

Soledad Noblega (3)

Universidad Nacional de la Matanza (Argentina)

soledadnoblega@hotmail.com

Resumen

En este artículo se propone describir y analizar el proceso de implementación de un Programa social de intervención en poblaciones vulnerables a través del deporte, la actividad física y el juego recreativo que se desarrolla desde 2011 en tres espacios socio-residenciales de villa o asentamiento urbano informal del Partido de la Matanza. El programa social es analizado en diferentes aspectos claves de su proceso de implementación. Estos aspectos fueron abordados a través de una investigación cualitativa con objetivos amplios y un enfoque integral, en esta oportunidad se reflexiona sobre un avance de investigación que privilegia las percepciones y representaciones de los docentes técnicos que ejercieron el rol docente en el marco del Programa y se realizan algunos aportes para pensar la mejora en las futuras acciones y en la formación del profesorado. Se realizaron 6 grupos

focales y se estima que los insumos generados serán útiles para la mejor planificación de las prácticas docentes y formación específica de los futuros profesores. Asimismo, se espera poder aportar elementos de análisis y de juicio para la gestión de políticas públicas en el campo del deporte y la actividad física como estrategia de integración social.

Palabras claves: programas sociales – actividad física – población vulnerable – rol docente – desafíos y logros.

Abstract

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Educación Física

Esta obra está bajo licencia [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/arg/)



This article aims to describe and analyze the process of implementing a social program of intervention in vulnerable populations through sport, physical activity and recreational games, which has been developed since 2011 in three slums ('*villas*') in La Matanza. The social program is analyzed in various key aspects of the implementation process. These issues were addressed through qualitative research with broad objectives and a comprehensive approach. We reflect on a research breakthrough that privileges the perceptions and representations of technical teachers who worked in this Program. Also, we make some contributions to improve future actions and teacher training. Six focus groups were formed and it is estimated that the input generated will be useful for planning better teaching practices and specific training of future teachers. It also hopes to provide elements of analysis and judgment for the management of public policies in the field of sport and physical activity as a strategy for social integration.

Keywords: social programs - physical activity - vulnerable population - teaching role - challenges and achievements.

Introducción

En el marco de un amplio reconocimiento de derechos humanos y sociales a partir del año 2011 comenzaron a implementarse un conjunto de programas sociales orientados a la inclusión social de poblaciones en situación de vulnerabilidad a través del deporte y la actividad física. En esta comunicación se presentan avances de investigación de un proyecto que tiene por objetivo integral de análisis reflexión del proceso de implementación de un programa social como el de referencia en el Municipio de La Matanza durante 2011 y 2012. La investigación ha buscado ser holística y en tal sentido, a partir de un estudio de caso, ha considerado diversas unidades de observación: los estímulos educativos, las representaciones de las poblaciones objetivo de la política y de los docentes técnicos. En esta comunicación se avanza sobre este último componente.

Más específicamente, nos preguntamos sobre las representaciones que los docentes técnicos construyeron en torno a su propia práctica y sobre las poblaciones beneficiarias del programa a partir de esta experiencia particular. Con este objetivo se realizaron 6 grupos focales (4 en el año 2011 y 2 en el año 2012) diferenciados por sexo y por tipo de formación (universitaria y no universitaria).

A partir de las entrevistas grupales se configuró un sistema de categorías de análisis emergentes y otras que formaban parte del diseño original. Más específicamente, se substrajeron las siguientes categorías de análisis: (a) representaciones en torno a la propia práctica en contexto de vulnerabilidad social; (b) el lugar del espacio físico y la infraestructura en el proceso de enseñanza y aprendizaje; (c) representaciones en torno a la población beneficiaria del programa; y (d) organización, planificación y capacitación en el marco del programa.

A partir de este estudio de caso y estas categorías ubicamos a la presente comunicación en el campo de los estudios de la formación docente en el campo de la educación física y los desafíos que supone el ejercicio de la profesión en espacios no escolares y con poblaciones vulnerables. En este sentido, se conjetura que los docentes técnicos se enfrentan a

diferentes dificultades al momento de implementar estrategias, métodos y técnicas de enseñanza. Muchas de las cuales están vinculadas a los desafíos pedagógicos que supone el trabajar en contextos alternativos a las escuelas o polideportivos y con poblaciones que experimentan diversas situaciones de riesgo social.

Resultados

Categoría (a): Representaciones en torno a la propia formación y práctica

Una primera aproximación al relato de los docentes técnicos (estudiantes en formación de profesorado universitario y no universitario) permite reconocer una primera tensión que se expresa en lo que en la literatura se reconoce como -fragmentación en la formación docente entre la teoría y la práctica-, denotando la falta de conexión entre el contenido a transmitir (relacionado con el saber, el conocimiento, el enfoque conceptual) y la competencia pedagógica y didáctica para hacerlo (relacionada con la acción).

Entre lo aprendido y la realidad que subyace

La educación ha sido objeto de estudio de las investigaciones sociales a lo largo de muchos años, sin embargo el abordaje positivista, con la intención de adecuar una metodología cuantitativa acorde a las ciencias naturales que le otorgue cierta racionalidad científica, ha producido una realidad estática, que distancia al investigador del objeto e instala una brecha entre el que investiga y los docentes con sus prácticas reales, *“la división entre técnica del trabajo- en productores y ejecutores- se hace más notoria”* (Pappalettera, 2005: 1). Si bien, en la actualidad las ciencias humanas y sociales han modificado el paradigma en que se posicionan, entendiendo a la educación como un fenómeno social, complejo y subjetivo, esta ruptura entre la formación docente enmarcada en una teoría salvadora que se puede aplicar en todos los contextos y una práctica que demanda multiplicidad de perspectivas situadas temporal y espacialmente, todavía es muy observable.

Al respecto, Aisenstein (1995), plantea las mismas dificultades actuales en relación a la Formación Docente, cuando dice que los docentes de Educación Física no siempre reciben durante su formación elementos conceptuales suficientes para asumir una visión crítica de su función y modificar el modelo. En consecuencia se percibe un vacío en la formación docente entre lo que se piensa de lo que debería suceder y lo que sucede realmente, y es en ese vacío que el docente no encuentra las herramientas adecuadas para desenvolverse. Muchas veces la formación docente solo transmite un saber que es una suma de conocimientos, cuando la realidad debería ser un saber que le permita apropiarse de los conocimientos de tal manera que pueda aplicarlos en una cultura determinada, en un contexto particular. Por su parte Crisorio (2011: 6), expresa que “los fundamentos teóricos,

es decir los conceptos con los que supuestamente debemos pensar y organizar nuestras prácticas, que nos han legado estas perspectivas y doctrinas son tan cuantiosos y heterogéneos, incluso contradictorio e inconsistentes, empezando por la suposición, que heredamos de los griegos de que el punto de vista teórico, “desapegado”, es superior al punto de vista práctico, “involucrado”. En este sentido debería formarse un docente capaz de cuestionarse ese status del saber favoreciendo una ética al servicio del desarrollo humano y un educador corporal capaz de convertirse en un transformador de la sociedad, la política y la cultura. Edelstein y Coria (1995) plantean aspectos particulares que suelen aparecer en las prácticas pedagógicas en contextos no tradicionales de enseñanza y que se deberían tratar en el momento de la formación docente. Se debe pensar en un docente capaz de elaborar un modo personal de intervención a partir de la evaluación continua de la situación ya que existen variables históricas, económicas y psicosociales que se resisten a un tratamiento homogeneizado. El rol ideal del profesional que se dedica a las dinámicas de exclusión y a la dinamización deportiva, debería ser de investigación acción. Debería permitirse en la Formación, una posibilidad de pensar en un docente que no sea un mero técnico que aplica una secuencia de rutinas pre específicas y determinadas por otros. (Pérez Gómez & Sacristán ,1993) Nos preguntamos entonces ¿Puede un docente investigar su propia práctica, con el propósito de generar planteos teóricos mediante una reflexión crítica y fundada? ¿Hay estrategias en la formación del profesorado para relacionar lo que se dice con lo que se piensa y se hace? ¿Es posible que la investigación educativa transforme y perfeccione la práctica?

Locuciones significativas:

Si bien en todos los grupos se observa relatos al respecto de esta problemática, hay algunas diferencias entre las mujeres con formación no universitaria y los demás docentes técnicos en formación. Entre las primeras, se reconoce una formación práctica y en espacios sociales carenciados desde los primeros años de estudio y que adicionalmente es valorada por las estudiantes. Mientras que en el caso de los otros docentes técnicos, estudiantes de formación universitaria y con independencia del sexo se subraya la formación teórica y reconocen dificultades para conectar el conocimiento teórico con la ejecución de la clase.

Grupo de mujeres, formación no universitaria, 2011

“Nosotras desde primer año del profesorado, ya hacemos prácticas, y esto nos ayuda muchísimo, al menos a mí. Tenemos muchas prácticas institucionales, recreativas.”“El Instituto... trabaja mucho con el municipio, por ejemplo día del niño, recreaciones en general (...) Y todo lo hacemos con materiales no convencionales.”“En la materia de lúdica, teníamos que armar todo el material, por ejemplo armar un monstruo, un bicho con botellas,

diarios o lo que quieras. Ajedrez con fichas grandes.”“Estas cosas dependen de la orientación de cada Institución. Nuestra Institución abarca más al trabajo social, a la parte social, nos preparan para llegar a zonas carenciadas. Si bien nos preparan para las actividades deportivas, apuntan más a trabajar en la zona, en Merlo, Moreno.”

Grupos de mujeres y varones, formación no universitaria, 2011

“Con respecto a lo que vos decís, podemos tener una materia pero cuando vas a la experiencia, al campo es otra cosa, no es que cuando te dicen esto vos tenés que hacer esto, no es un librito, o sea te dan herramientas pero después es la experiencia es el lugar, el contexto, no van a tener todas las estrategias.”“No sé si sirve tanto hablarlo en una clase, me parece que lo tenés que vivir, puede haber mil estrategias pero no sé si te van a servir todas, no depende de eso sino de los pibes, porque alguien te puede decir hace esto pero haces esto y nada. No te sirve, no tiene sentido.”“Habíamos armado un montón de actividades, quermes, charlas de educación sexual, un montón de cosas. Cuando fuimos ahí fue totalmente distinto.”“Sí, Sí para laburar, en estas zonas me parece que necesitaríamos adaptar un poco la, la teoría aprendida acá en la universidad que esta como enfocada digamos a poblaciones más ...digamos, por así decirlo (...) más pudientes (...) menos eh, menos carenciadas también.”

Grupo de mujeres, formación universitaria, 2012

“Nosotras vamos allá y nos encontramos como que los chicos van en chancletas, las ne... no sé, los nenes más chicos van en patas, entonces decís bueh está buenísima la teoría que vi, pero cómo hacemos algo con este nene que (...) necesitamos más creatividad a la hora de (...)”

Si bien, algunas de las diferencias observadas pueden estar vinculadas a distintos tiempos de formación -estudiantes más avanzados frente a estudiantes menos avanzados- un análisis global de los relatos permite advertir en particular en los estudiantes universitarios una mirada crítica del proceso de formación por el que transitan y que se expresa en las siguientes locuciones:

Grupo de varones, formación universitaria, 2012

“(...) nos dan como dijo él, variedad de un montón de ejercicios, pero capaz que nosotros tenemos en el último año lo que son las practicas. Capaz que estaría bueno eeeh, no tanto en el último año sino que a partir de primero, ya ir teniendo contacto con nenes o actividades que sean más allá y haya, emm que sea un poco más para tener más trato con los nenes (...)

“yo, por ejemplo, este año voy a hacer prácticas. Pero he escuchado a compañeros y compañeras que tuvieron en las practica y capaz que les toca un colegio en Haedo, en EMAUS, y le toca en Casanova o en Carlos Casares, que se yo y no... lo que son los pibes, creo que están buenas las dos cosas, más allá de que creo que tendría que haber practicas desde los primeros años.”

“Esto esta bueno, estaría bueno las dos cosas, o sea, ver como es un barrio más humilde a como están bien en un colegio privado y también en el ámbito formal y del no formal, en los colegios y quizás también en las pasantías.”

Otra debilidad que plantean en su formación, en especial los estudiantes universitarios, es la falta de materias relacionadas con la actividad fuera de la escuela, *“lo no formal”*:

Grupo de varones, formación universitaria, 2012

“Nosotros también trabajamos con adultos y fue un tema (...) tuve que buscar material, emm ver videos en youtube de clases de aeróbica, clases de gimnasia para tercera edad, (...) todo eso que hace una debilidad. (...) a nivel juego y esas cosas creo que me falta más, pero es el primer año, no curse lúdicas (...)”

A pesar de algunas diferencias entre los relatos de los grupos, se reconoce que en general consideran la teoría y la práctica como conceptos que se excluyen entre sí, y que los docentes formadores no les otorgan espacios para reflexionar y relacionar lo que se dice con lo que se hace, menos aún cómo se enseña en los diferentes contextos sociales:

Categoría (b): El espacio físico en el proceso de enseñanza – aprendizaje

El espacio de la práctica: un tema a resolver

El deporte encuentra su origen en la misma década en que los Estados comenzaron a organizar a las poblaciones, *“Al igual que se homologaron los espacios de la economía o de la educación, también se homologaron los espacios del deporte”* (Rodríguez Díaz, 2008:28). En la modernidad y más aun en la posmodernidad los espacios públicos como plazas o avenidas, son usados con frecuencia para la práctica deportiva u otra actividad física con intención de encuentro social.

Así, los encargados de diseñar y planificar dichos eventos deben saber con qué recursos económicos y de infraestructura cuentan para poder implementar las actividades. Cuando los espacios no permiten el desarrollo normal de la actividad, juego o deporte, estos se deben modificar de tal manera que no pongan en riesgo la seguridad de quienes participan. Dichas acciones a menudo, favorecen la creación de nuevas modalidades o reformas de los deportes.

Sin embargo, y siguiendo a Hall y Humbbard (1998), se reconocen numerosos estudios que demuestran que la desigualdad en la distribución del poder, han intensificado la

diferenciación física espacial entre zonas más dignificadas y otras más degradadas, sin prestar la suficiente atención a las consecuencias en el uso de estas estrategias.

Estos enunciados, se vieron reflejados a lo largo del programa. Durante el primer año de implementación las actividades se desarrollaron tanto en espacios públicos: plazas, campitos, baldíos, como en espacios cerrados: comedores comunitarios, u otros espacios sociales. Mientras que en el segundo año el programa se realizó en centros comunitarios de manera completa. El trabajar en espacios públicos generaba muchas dificultades desde la perspectiva de los docentes técnicos. El uso público del espacio llevaba a que en muchas ocasiones tuvieran que compartirlo con otras poblaciones que son disruptivas de la actividad organizada. El trabajo en estos contextos era un factor de controversia entre los profesores dado que muchos preferían trabajar en espacios cerrados en los que gozaban de mayor seguridad física, contención y donde estimaban poder organizar mejor sus prácticas, en un sentido más tradicional. Asimismo, otros valoraban el espacio de las iglesias como propicios para la integración social y comunitaria.

Al comienzo de los encuentros, las actividades se organizaban en función de los gustos de los alumnos, y a medida que lograban consolidar un grupo comenzaban a proponer actividades con un fin más educativo, y si bien las actividades eran planificadas, la realidad se imponía y terminaban improvisando de acuerdo al grupo que lograban constituir, siendo determinante el espacio que a cada grupo le era asignado.

Locuciones significativas:

Grupo Varones con formación superior no universitaria 2011

“tratemos de buscar otra sede porque me parece que en una plaza no, lo (desde la organización del programa.) nos dijeron junten los vidrios y vayan con zapatillas.”

“en un principio estaba en una sociedad de fomento en Morris, después hubo un problema ahí ajeno a nosotros y nos fuimos a Muñiz, a un templo evangélico.”

“No sabíamos dónde meterlas porque el centro comunitario es re chiquito, no tiene cancha de fútbol, nada. Ahí adaptamos las actividades (...).”

Grupo de mujeres, con formación universitaria, 2012

“nosotros los sábados tenemos el club no van tantos chicos pero se trabaja bárbaro allá estamos en un lugarcito así con una cancha que si llovió dos días antes no puedes ir porque está toda embarrada, Si hace mucho calor levanta muchísimo polvo.”

“Después en el patiecito del centro comunitario es así, no está mal pero tiene columnas”

Grupo Varones, con formación universitaria, 2011

“Llevamos la actividad a lugares donde no están dadas las condiciones para hacer actividades físicas.”

“Tenés situaciones como cualquiera que anda en la calle.”

“Una chica esta trabajaba en un centro de salud, un día paso que estaba en la puerta del centro de salud y a quince metros venía corriendo un pibe y atrás la cana disparándole, entonces, son situaciones que se dan, son situaciones que se dan, yo he tenido que correr a un pibe que le estaba afanando la pelota a mi compañera.”

“La verdad que laburar, entrar todos los días a las cinco y media de la tarde en la Gardel es complicado e irte a las nueve más complicado.”

“Yo creo, que en el caso nuestro, estamos trabajando en un polideportivo abandonado, que se quemó, y además la canchita está en el medio del polideportivo, escondida de lo que es la calle y además está entre el medio de la villa "La candela" (unos monoblocks) y un barrio más bien de clase media. Entonces, lo que nos contaban ahí es que los de los monoblocks no van porque van los de clase media y viceversa. Yo creo que pasa por ese lado, el lugar está "quemado" por así decir... Y es gracioso porque en frente está la iglesia " Sagrado corazón" y hace tres semanas empezamos a trabajar ahí los sábados solamente, y cómo cambia todo, porque ahí trabajamos con gente adulta que hace el secundario ahí, en la iglesia y ahí sí que tenemos gente, todos adultos, hay pocos adolescentes. Ahí van entusiasmados, hacen las actividades.”

Categoría (c): Representaciones en torno a la población beneficiaria del programa;

Las poblaciones que más participan de las actividades son los niños/as entre los 5 y 14 años. En casi todos los casos, la población es descrita como pobre, carenciada, con muy pocos recursos socio-educativos y materiales.

Se reconocen serios problemas de higiene en las poblaciones infantiles y adultas. En términos subjetivos las poblaciones de niños/as son descritas como violentas (violencia física, verbal y de género). Asimismo, se reconocen problemas de conducta, violencia social, violación, abandono, maltrato, discriminación, adicciones y falta de integración entre barrios y sectores en un mismo espacio territorial.

Los núcleos familiares son caracterizados como fragmentados (tienen padres presos, viven con tutores u otros familiares). Carentes de afecto y contención. Necesitan cariño, que los escuchen, los aconsejen.

La práctica deportiva en las relaciones sociales

La práctica deportiva como sistema social abierto tiene diversas acepciones, en esta ocasión se parte desde una mirada holística, ya que en ella se incluyen prácticas de actividades físicas regladas, como así también con intención recreativa. Asimismo, el eje de las actividades son pensadas no desde la praxis en sí misma, sino en función del espacio social que se genera a partir de ellas.

Al respecto, la Carta Europea del Deporte (1992: 8) en su artículo 2° establece que:

“Cualquier forma de actividad física, que a través de participación organizada o no, tiene como objeto la expresión o mejoría de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales la obtención de resultados en competición en distintos niveles.”

En este sentido, Cagigal (1982) defiende que el deporte es consustancial al proceso civilizador de los humanos. Desde ésta perspectiva desarrollar prácticas deportivas en los programas de intervención educativa en menores en situación de vulnerabilidad social es considerar al deporte como un medio más para el estudio de la complejidad humana, de todas sus vertientes, psicológicas, sociales, educativas históricas que nos permite, a través de sus práctica, observar y desarrollar diferentes tipos de conducta. Asimismo, la complejidad creciente de las diferentes prácticas deportivas responde al enriquecimiento del propio concepto de sociedad, que como ente heterogéneo se entiende en sus prácticas cotidianas y ámbitos antropológicos. Sánchez (2001), cree que los valores que transmite la cultura deportiva están contextualizados en la sociedad y, por lo tanto los modelos de sociedades heterogéneos tienen valores deportivos heterogéneos. Para que el deporte pueda llegar a ser educativo se debe generar un escenario, en el que pueda trabajar pedagógicamente, de manera tal, que genere en los niños y jóvenes la posibilidad de percibir un espacio y vínculos con agentes sociales alternativos diferentes a los ya conocidos.

En este sentido, existe un imaginario social que los niños en estado de vulnerabilidad solo pueden repetir las mismas conductas sociales y en este caso deportivo (fútbol), pero indudablemente si no se les ofrece otras posibilidades, decididamente se los margina y se los sesga en sus derechos a elegir otras alternativas. Sin embargo, se debe tener claro que la práctica deportiva no educa por sí sola, todos los actores que se conforman en ella deberían incluir herramientas educadoras que permitan provocar un cambio.

Para ello, considerar la práctica deportiva como una estrategia para educar en valores morales y sociales, es de suma importancia. Los primeros hacen referencia a la moralidad y a la competencialdad, es decir en la forma de ser, los segundos se refieren a las maneras diferentes de existir desde el punto de vista personal, tales como la libertad, la felicidad, el

reconocimiento, la autoestima o el equilibrio interno o social como la amistad, la igualdad o la madurez afectiva. Así, estas prácticas favorecen la construcción de ciertas condiciones como la estabilidad cognitiva y emocional. Algunas consideraciones teóricas explican que la práctica deportiva también puede ser pretexto de discriminación y exclusión, y en consecuencia el grupo puede marginar a los más débiles emocionalmente o a los menos habilidosos. Desde esta perspectiva, y para no caer en el mal uso de esta práctica, es necesario educar en el autoconocimiento y respeto por los propios límites y posibilidades, como las de los demás integrantes del grupo.

Resaltar los hábitos de conducta, rituales como el cumplimiento de horarios y normas, el entendimiento del reglamento y el hecho de forma parte de un grupo. La formación en la responsabilidad, la formación en factores cognitivos de protección -la práctica regular y continuada- contribuye a evitar los procesos psicosociales de la exclusión como la impulsividad, la falta de autocontrol, la baja autoestima y la baja tolerancia a la frustración. Teniendo en cuenta que, la impulsividad dificulta el ejercicio de la ponderación, la baja tolerancia a la frustración y visiblemente aparecen conductas violentas o de huida. (Maza, 2000; Comas, 2003).

Todo niño en situación de vulnerabilidad necesita vivenciar experiencias gratificantes en términos de competencia (competencia: en el sentido de adquisición de habilidades cognitivas, deportivas y sociales) el sentirse competente genera en el menor sentirse capaz de desarrollarse en su entorno.

Estas experimentaciones de éxito en cualquiera de las esferas, influenciará positivamente en el menor .tanto en su auto eficacia como motivación para aprender el dominio de esta. Si el menor vivencia la práctica deportiva como un espacio de éxito, desarrollará su autoestima y se sentirá más estable emocionalmente, de lo contrario la práctica deportiva genera frustración, incapacidad y solo logrará desestabilización emocional. (Gómez, Puig, Barata & Maza, 2009)

Asimismo, al proponer las normas –normativización- se debe considerar que el exceso puede generar rechazo en el grupo o en algún menor, no siempre se dan los mismos resultados e influyen de la misma manera en todos los jóvenes. Muchas veces el trato puede estar cargado de violencia simbólica o explícita como la burla donde los menores la soportan como un ritual para ser integrado. Así, en el espacio deportivo suelen coincidir situaciones contrapuestas donde aparecen acciones agonísticas y solidarias como situaciones individualistas o de cooperación grupal. Por eso es de suma importancia inculcar valores que validen aspectos por encima de la práctica deportiva en sí misma, y que estos valores también puedan desarrollarse en otros ámbitos vinculados al menor.

Locuciones significativas:

Grupo de varones, formación universitaria, 2011

“Rebeldes, tienen un nivel de agresividad y rebeldía muy grandes.”

“Cada chico es fruto de la experiencia y del contexto en el que está, lo que le toca vivir a cada chico es distinto a lo que vive día a día el que tiene a lado, o al chiquito que tiene la familia bien conformada o al otro, que los padres lo abandonaron de chico o alguno, como cuentan los directores que fueron violados de chicos. En envi6n hay muchos... o golpeados de chicos, vieron al padre que mat6 a la madre, entonces la agresión que tiene el chico es fruto de la experiencia que vivi6.”

“Los padres son ausentes, (...) no les importa compartir actividades con los hijos, en ocasiones hasta vienen los abuelos pero no los padres...”

“Me dijo que cuando era chiquito la mamá le revole6 con un caño al papá, este se corri6, por lo que el caño le peg6 de canto a él cortándole. “Y d6nde est6 tu mamá?” - Se fue. - y tu papá? - No, est6 preso porque esa vez le peg6 a mi mamá porque me había lastimado a mí, despu6 salt6 que tenía un expediente por robo y un mont6n de macanas que se había mandado.”

Grupo de varones, formación no universitaria, 2011

“Ellos siempre buscan la manera de matarse. Yo trato la manera de calmarlos, trato de conciliar entre ellos. Pero despu6 me dicen: “nos agarramos a patadas, despu6 que nos fuimos de acá. Es un barrio muy violento.”

“Un s6bado vinieron a agredir a los otros, vinieron a tirar piedras. Cuando vieron que estaba, los tuve que amenazar con la policia y se fueron. No me quedo otra.”

“Adem6s pasa que aquellos chicos que no tienen una vida “normal” suele pasar que discriminan a aquellos que sí la tienen, como que los envidian, como que hay un resentimiento de que “él tiene padre y madre... y yo no.”

Grupo de varones, formación universitaria, 2011

“Est6 el que trabaja y no le alcanza y tambi6n muchas veces se dan dos estratos sociales y en la actividad se produce la integraci6n. Así tambi6n entre barrios donde había rivalidad,... al principio se cascoteaban y ahora no son amigos pero por lo menos durante la actividad no se agreden...”

“Pudimos cambiar el tema del vocabulario: “sí decís paraguayo, boliviano...te vas. Sí, conseguimos respeto.”

“Los chicos están inmersos en situaciones de riesgo (Villa Carlos Gardel). Cruzas las casitas y hay tiros, drogas...he cruzado por las “casitas”, y he visto chicas apurando a pibes para que no nos saquen a nosotros. Los chicos viven en un ambiente violento...tiros, drogas...”

Grupo de varones, formación universitaria, 2011

“los chicos están inmersos en situaciones de riesgo, por lo menos en donde estoy yo, yo trabajo en la Carlos Gardel y donde estoy yo no pasa nada, pero cruzas las casitas y hay tiroteos , hay droga, hay de todo.”

“los chicos están dentro de una sociedad que, o una, dentro de un lugar, donde su vida está rodeada de balas de droga, de no que, cualquier cosa, tenían una casita en un árbol y se la prendieron fuego porque no querían que jueguen.”

“si hay violencia en la casa no va a cambiar la violencia en su familia porque nosotros le estemos dando actividad física, si hay un vicio en la casa, droga.”

Una observación para destacar de los relatos de los docentes técnicos, es que muchos de ellos, en especial los varones de formación no universitaria, caracterizan a estas poblaciones desde sus propios prejuicios y señalan que los padres de los niños/as son vagos, que no quieren trabajar, que están acostumbrados a la dádiva y que enseñan a sus hijos estas formas de vida.

Locuciones significativas:

Grupo de varones, formación no universitaria, 2011

“La población está mal acostumbrada, siempre esperan que le den. No salen a buscar trabajo, esperan a ver que les dan por no hacer nada.”

“Esperan que otros se hagan cargo de la situación.”

“Tenemos padres vagos, buscas, que cartonean y hacen unas monedas y salvan el día. Y no van al trabajo, porque tienen que levantarse todos los días a las seis y es mucho. Pasa. Yo los conozco porque vivo muy cerca y soy el barrio y siempre fue así.”

“Mi marido, por el ejemplo, es jefe de obra y siempre necesita gente y los va a buscar para darle una mano. Muchachos de 25 años con 10 hijos. Mi marido va a buscarlos a la casa y les dice si quieren trabajar, dicen que sí y cuando tienen que hacer el trámite, no van.”

“La gente está necesitada de afecto, aunque está mal acostumbrada, crían a sus hijos con expresiones como “andá a ver que te dan”, “si me dan, vengo”, “metételo en el bolsillo y andá a pedir otro.”

“Un sábado a las cinco de la tarde no sabes lo que fue, un sábado a las cinco de la tarde torneo de fútbol todos mamados, dijimos no venimos más, no venimos más porque era un regalo, un regalo mal, un desastre, era una canchita de fútbol donde estábamos nosotros,

hacíamos la actividad y nada como todo barrio, empezaba a “escaviar a escaviar” y no paraban, y peleas de mujeres.”

Categoría (d): Organización, planificación y capacitación en el marco del programa.

Enunciar contenidos para la enseñanza es suponer que no se enseñan verdades últimas sino aquellas verdades que aparecen en los diferentes entramados culturales de una sociedad en un momento histórico determinado. “De esta forma, la selección de contenidos resulta de complejas decisiones teóricas, prácticas, políticas históricas y epistémicos y no son la consecuencia de la indiscutible naturaleza humana” (Rodríguez 2009:199). En este sentido, tanto la selección de los contenidos como la organización de las tareas, debido a la diversidad de sujetos que integran los grupos, requieren siempre una atención particular. Parafraseando a Viciana Ramírez (2002), y con la intención de encontrar una organización flexible, sistemática de los contenidos previstos en la educación física, dentro o fuera del ámbito escolar, la planificación surge como una función reflexiva que realiza el docente, para prever, justificadamente, un plan de actuación eficaz. En todo proceso de enseñanza existe tomas de decisiones que están relacionadas con los momentos de la acción. Algunos autores acuerdan que existen por lo menos tres fases de enseñanza:

- 1- Fase de planificación, decisiones preactivas, que se piensan antes de la enseñanza;
- 2- Fase de intervención o ejecución, decisiones interactivas, que son pensadas de acuerdo a la marcha de la programación;
- 3- Fase de evaluación o de decisiones postactivas, en la cual se decide los posibles cambios que, tras la intervención y posterior reflexión, el profesor considera necesario realizar, con el objeto de producir mejoras para la futura enseñanza. (Pieron 1988; Mosston 1994 & Viciana Ramírez 2002)

En este caso, al planificar las clases de grupos en situación de riesgo, al igual que otros, requiere realizar siempre un protocolo de actuación. Así por ejemplo, y debido a la disparidad de edades que conforman los grupos, el profesional a cargo debería saber y conocer cómo organizar las tareas en edades integradas. Así también, es necesario que las actividades sean elaboradas con una perspectiva lúdica y no competitiva, la habilidad nunca puede ser motivo de exclusión y se debe buscar la variabilidad práctica que genere diferentes alternativas para llegar al objetivo. En este sentido, es aconsejable que las tareas impliquen también espacios libres de juego sin intervención del adulto directamente, juegos de coordinación combinados con juegos sencillos intelectuales.

Este tipo de análisis debería ser pensado antes de iniciar las acciones concretas, como una de las decisiones preactivas, elaboradas en forma conjunta entre las instituciones que tienen a su cargo la formación de los docentes y los responsables del programa.

Al analizar los relatos de los docentes técnicos, en cuanto a la capacitación que realizaron antes de comenzar con sus clases, el grupo de mujeres explica que fue teórica y tuvo que ver con la estructura del programa y que las planificaciones, que en estas realizaron a modo de ejemplo, no eran aplicables a la realidad, no se podían llevar a la práctica en el lugar.

Se ha observado que todos los grupos reclaman un mayor seguimiento por parte de los encargados del programa, con el objetivo de realizar un análisis y evaluación en las distintas fases de implementación del programa (planificación, intervención y evaluación), de las condiciones de los lugares donde se lleva a cabo la tarea y de la población participante, para luego poder dar ideas, estrategias, formas de encontrar soluciones a las distintas situaciones que se podrían presentar.

Locuciones significativas:

Grupo Varones con formación superior no universitaria 2011

“el apoyo de alguien que sepa, una persona que pueda venir al territorio, ver las características, que tenga otro ojo de análisis, otra herramienta de análisis y que nos pueda dar algunas propuestas, alternativas a las cuales poder nosotros consultar.”

“me dijeron “vos trabajas acá” y chau. No vino nadie y me dijo y, cómo estás, cómo te sentís? qué lugares se podría recorrer, mira acá se podría hacer esto, quizá una mirada de otro lado, de otra persona que piensa de una manera distinta a la mía.”

Grupo de varones, con formación universitaria, 2012

“no sé si todos los días aunque sea una vez, como para que nos digan “bueno, ustedes están haciendo bien esto, mal lo otro, también nos sirve a nosotros porque nosotros proponemos y si no tenemos una corrección...”

“porque cuando nos juntamos, en las reuniones, a nosotros nos dicen un montón de cosas, que se tienen que hacer, Pero después, cuando llega el día que nosotros tenemos que estar, o sea, hacemos lo que nosotros podemos y sabemos desde la experiencia que tiene cada uno.”

Grupo Mujeres, con formación no universitaria, 2011

“Yo no digo que vengan todas las clases, pero a alguna no estaría mal.”

Grupo Mujeres, formación universitaria, 2012

“En las capacitaciones lo que yo sentí es que como era nueva me gustaba todo y veía que o sea cuando llegué al campo era otra cosa.”

“La diferencia era los problemas con que venían los chicos, los materiales. Como que era todo muy teórico pero faltaba más vivencia en la capacitación.”

“Nosotros sabíamos que era un lugar complicado que por eso se plateaba esa pasantías en esos lugares, pero fue como muy de golpe. Nosotros, en las charlas en las capacitaciones, planteábamos otras cosas.”

Algunas observaciones generales

Las actividades se organizan y difunden a través de los docentes – técnicos, que asumen un doble rol, por un lado el de la difusión y comunicación del programa en la comunidad y por el otro como profesores a cargo de las actividades. En muchas zonas trabajan solos y en otras en pareja pedagógica.

Las actividades en general se organizan en espacios públicos como plazas y campitos. En algunos casos las actividades se desarrollan en espacios cerrados (CIC). Asisten a los barrios dos o tres veces por semana y los días sábados o domingos realizan la fiesta comunitaria de integración social

En todos los grupos reciben niños, adolescentes y adultos sin ninguna organización en cuanto a edades. En los casos en los que se propuso un horario por edades, esto no era viable ya que los niños se presentaban con hermanos o familiares de distintas edades en el mismo horario y no se los podía excluir. Solo el grupo de mujeres de formación superior no universitaria pudo establecer un horario para diferentes grupos. Las actividades se organizan en función de lo que quieren los alumnos, solo algunos logran proponer actividades con un fin educativo. Si bien las actividades son planificadas, la realidad se impone y terminan improvisando de acuerdo al grupo y el espacio disponible. Se adaptan las actividades para no excluir a nadie, y se tienen en cuenta las individualidades.

En cuanto a la planificación propuesta por el programa en las capacitaciones, los grupos de la universidad creen que no es aplicable a la población ya que están destinadas a un público ideal, en situaciones ideales.

Discusión y conclusiones

A partir de un primer análisis de las categorías planteadas por esta investigación, se podría concluir, realizando algunas reflexiones que sirvan como ejes, y aportes para la discusión.

Las primeras aproximaciones a la cuestión han permitido advertir que los docentes técnicos, se enfrentan a diferentes dificultades al momento de implementar estrategias, métodos y

técnicas de enseñanza. Muchas de las cuales están vinculadas con los desafíos pedagógicos que supone el trabajar en contextos alternativos a las escuelas o polideportivos y con poblaciones que experimentan diversas situaciones de riesgo social.

Así, uno de los problemas que se observa, tanto en la formación de profesores como luego en las capacitaciones de los profesionales, es la dificultad del docente en influir en la transformación pedagógica de las prácticas escolares. (Davini, 1995) Muchas de las “recetas” que aprenden en los profesorados de educación física se presentan como metodologías cerradas que no permiten al docente conectarse con la realidad que lo circunda. En la formación docente se construye a priori estrategias, métodos y técnicas de enseñanza para un sujeto imaginario que se distancia de los niños, niñas y adolescentes objetivos de los programas sociales. (Ansestein, 1995; Harf, 2003; Bixio, 2006; Crescente, 2011).

En un primer momento, se advierte que si bien, la relación entre teoría y práctica ha sido una de las tensiones que mayor discusión y debate ha producido entre los educadores, con un gran número de publicaciones sobre el tema, es para Carr (2002), por ejemplo, un problema de distanciamiento que aun hoy no encuentra la manera de aproximación. Según este autor ese alejamiento seguirá obstinadamente presente, ya que para la mayoría, la teoría educativa es “jerga” incomprensible que tiene poco que ver con sus problemas y preocupaciones. Resume este complejo conflicto como un asunto de “distancia endémica”, en que las teorías se elaboran en contextos que nada tienen que ver con la práctica docente.

Esa escisión o brecha entre teoría y práctica en el ámbito educativo es para la mayoría de los educadores uno de los principales problemas que se presentan en los procesos de enseñanza –aprendizaje, denotando una permanente tensión: por un lado el lenguaje de la teoría no se aproxima a la realidad práctica, y por otro, los prácticos, no integran o interpretan las teorías como una forma de comprender y reflexionar sobre su práctica.

Álvarez Álvarez (2012:384) explica que:

“con frecuencia se habla de la relación teoría-práctica, de coherencia Pedagógica, de correspondencia entre el decir, el pensar y el hacer... y un sinfín de denominaciones más empleadas para referirse al complejo territorio de las conexiones que establece el profesorado entre el conocimiento educativo y la realidad escolar”.

En síntesis, en la actualidad esta tensión refleja uno de los problemas que obstaculizan la mejora en la formación y el desarrollo profesional docente. Si bien ha producido y produce muchos debates y discusiones, alrededor de este tema, todavía se plantea como un complejo campo de difícil solución. (Aguilar & Viniegra, 2003; Montero, 1997; Carr, 2007; Rozada, 2007; Korthagen, 2007, 2010; Zeichner, 2010 & Álvarez Álvarez, 2012).

Otra tensión siempre visible en las clases de toda práctica corporal, y en concordancia con el primer eje, está ligada a la práctica y los espacios disponibles para realizarla. ¿Qué dicen que se puede hacer y que se puede hacer en la realidad? ¿Existen espacios adecuados para estas prácticas? ¿Cuáles, donde? ¿En los espacios de los barrios más degradados, se debería modificar las prácticas, en comparación con las prácticas en los espacios de las zonas más dignificadas? Esta segunda categoría de análisis, y en base a lo expresado por los estudiantes a cargo de las clases, nos permite plantear un problema que tampoco está resuelto en la formación del profesional actual. Por un lado la necesidad de llevar las actividades al barrio, a los lugares abiertos, masivos, donde todos puedan participar y la inevitable preocupación por la seguridad de los que participan. Además de la falta de acciones concretas para la adaptación de los espacios para estas prácticas, se suman los temores de los docentes por la integridad de sus alumnos, y la de ellos mismos. La formación, en especial la universitaria, prevé prácticas en espacios ideales, muy alejados de la realidad en la que se llevan a cabo estos programas.

Al respecto de la tercera categoría de análisis, y a partir de la descripción que realizan los docentes - técnicos de la población con la que han trabajado, se puede inferir, que por un lado, se ha alcanzado una correcta focalización del programa sobre poblaciones en situación de extrema vulnerabilidad social; por otra parte, revelan profundos prejuicios que merecerían ser abordados en la capacitación con anterioridad al inicio de las clases, con el fin de dar cuenta de la verdadera realidad social de la población a la que va dirigida la propuesta.

Asimismo, y desde su perspectiva, el programa les demanda que alcancen masivamente a las poblaciones, como un claro objetivo con la actividad. Este es uno de los principales desafíos pendientes. Las tareas de difusión requieren, desde ésta perspectiva, de mayor apoyo institucional.

Finalmente, las condiciones particulares de los barrios y su población deberían ser pensadas y organizadas a partir de una revisión acorde a las características de los sujetos que viven allí, su identidad colectiva, sus tradiciones, sus gustos, que permita una cohesión social, otorgando mayor sentido de pertenencia al equipo o al grupo. Sin embargo la escasa planificación en unidades didácticas, o temáticas que permitan una secuencia en lógica con los objetivos de aprendizaje, como así también la falta de seguimiento en la implementación y evaluación posterior de las actividades, provoca cierta confusión e inseguridad a la mayoría de los docentes a cargo.

Atendiendo a todas estas observaciones, en esta primera instancia, se podría aproximar las siguientes recomendaciones:

- 1- Las características de las poblaciones con las que se propone trabajar demandan de una capacitación específica del cuerpo docente y la formación de equipos interdisciplinarios que permitan la planificación de un abordaje integral de los problemas de exclusión observados.
- 2- Se requiere revisar la idea de actividad física en el espacio público a la luz de las tensiones que produce la apropiación del mismo por parte de diferentes grupos sociales y las dificultades que los profesores expresan a la hora de ejercer su rol docente en el mismo.
- 3- Se propone revisar la continuidad del Programa en el tiempo con el objetivo de lograr consolidar la experiencia. En tal sentido, se propone no discontinuarla y renovarla.
- 4- Se señala la necesidad de contar con mayor acompañamiento por parte de los RRHH de apoyo (coordinadores) en la planificación de la actividad, la difusión, la revisión de los materiales y los espacios disponibles para la práctica, la elección adecuada en los espacios públicos acorde a la población que se desea afectar. En este sentido, surgieron interrogantes procedimentales importantes como por ejemplo, cómo debe actuar el profesor –alumno ante un accidente de uno de sus alumnos en el espacio público (plaza, campito, etc.). Esto amerita la constitución de un manual de procedimiento y el garantizar respuesta a este tipo de potenciales incidentes.
- 5- Respecto de la capacitación y formación de los profesores – alumnos, se registra una fuerte demanda de formación específica para trabajar con poblaciones vulnerables desde lo teórico y desde la práctica docente. Se propone incorporar prácticas docentes en contextos alternativos a las escuelas o polideportivos. También se demanda una formación específica para trabajar con la tercera edad.
- 6- Es recomendable realizar reuniones interprofesionales para evaluar las tareas propuestas y sus alcances en los niños. El docente debe formar parte de un equipo interdisciplinario que lo contenga afectivamente y que contribuya en su formación en el trato de menores en riesgo.
- 7- Las Instituciones participantes deberían realizar una elección de los estudiantes que actuarán como docentes técnicos, los cuales deberían ser alumnos avanzados de la Carrera. Asimismo, revisar sus Planes de Estudio para preguntarse y repensar cuales son los espacios otorgados para el abordaje de los contenidos necesarios que debería poseer un futuro profesional de la Educación Física, que le otorgue conocimiento y herramientas suficientes para adaptar sus prácticas a los diferentes contextos sociales. Hay un fuerte reclamo en la formación del profesorado, basado en las “distancias” entre los contenidos de los cursos y los problemas concretos de sus prácticas, como así también la falta de orientación técnica- metodológica para enseñar dentro de los complejos procesos del aula.

Así, se espera, a través de esta investigación, que los insumos aquí generados, proporcionen elementos concretos, en busca de una mejora de los Planes Sociales, pero además una revisión de los Planes de Estudios de los profesorados. Adecuar la organización y planificación de las prácticas docentes no solo a las poblaciones “*ideales*”, en “*espacios favorables*”, sino también atendiendo a la diversidad social a la que seguramente en su futuro, todo profesional se tendrá que enfrentar.

Notas

(1) Versión revisada de ponencia presentada en el 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata 2013, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata, Argentina.

(2) Miembros del equipo de investigación del proyecto PROINCE 55A/162: “Contribución de un programa nacional de actividad física a la construcción de los procesos de socialización en infancias vulnerables. Un estudio de caso en el Municipio de la Matanza”, de la Universidad Nacional de la Matanza. Argentina.

(3) Estudiante de la Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de la Matanza. Argentina.

Bibliografía

Aguilar, E. & Viniegra, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente* Barcelona: Paidós.

Álvarez Álvarez, C (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Revista Education Siglo XXI, Volumen 30 N° 2*, Murcia, 383-40

Ansestein, A., (1995). *Curriculum Presente Ciencia Ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores SRL.

Cagigal, J.M (1982). En torno a la educación por el movimiento. *Revista Internacional de ciencias Sociales*, Número 92, vol. XXXIV. París: Unesco.

Campomar, G.; Tuñón, I. & Noblega, S. (2013). *Evaluación del proceso de implementación de un programa social en el campo de la actividad física en poblaciones vulnerables, desde la perspectiva de los docentes técnicos participantes*, 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física La Plata, 9 al 13 de septiembre.

Carta Europea del Deporte para todos (1975). Adoptada por el Comité de Ministros en Setiembre de 1992 Dirección Nacional de Cultura y Educación.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata

Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Crescente, S. (2013). *La coproducción de un estímulo de educación física con niños/as en condiciones de vulnerabilidad social. Un estudio de caso en una villa del Partido de La Matanza*, 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física La Plata, 9 al 13 de septiembre.

Crisorio, R (2011). La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento, *Revista Ágora, para la Educación Física y el deporte* volumen 31(3), 281-297.

Crisorio, R & Giles, M (2009). *Educación Física, Estudios Críticos de educación Física.*, La Plata: Colección textos Básicos

Davini, M. C (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós

Edelstein, G y Coria, A (1995). *Imágenes e Imaginación Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.

Hall, T y Hubbard, P (eds.) (1998). *The Entrepreneurial City*, Chichester: John Wiley and Sons Ltd.

Gómez Lecumberri, C, Puig Barata, C & Maza Gutiérrez G, (2009). *Deporte e integración social. Guía de intervención educativa a través del deporte*. Madrid: Inde.

Korthagen, F. (2007). "The gap between research and practice revisited". En *Educational research and evaluation*, Vol.13 N°3, 303-310.

Montero, M.L. (1997). "Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas". Murcia: Universitas Terraconensis

Rozada, J.M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero J. & Luis A. (Comp), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Santander: Consejería de Educación.

Sánchez Bañuelos, F. (coord.) (2002). *Didáctica de la educación física*. Madrid: Prentice Hall.

Pappalettera, B. (2005). ¿Educación investigada o Investigación Educativa? *Revista Formadores*. Revista 0 Capítulo 1, 5-15.

Pérez Gómez, A. I. & Gimeno Sacristán, J. (ED.) (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid

Viciano Ramírez, J (2002). "Planificar en educación física". Barcelona: INDE.

Rodríguez Díaz, A (2008). "El deporte en la construcción del espacio social" Madrid: CIS

Zeichner, K. (2010). "Nuevas epistemologías en formación del profesorado". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 24, N°2, 123-149.

Recibido: 21-11-2013
Aceptado: 06-12-2013
Publicado: 20-12-2013