

Hacer visible lo prioritario: algunos referentes para orientar y analizar la práctica en Educación Física

TO MAKE THE PRIORITY THING VISIBLE: SOME MODALS TO ORIENTATE AND TO ANALYZE THE PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION

FAZER VISÍVEL O PRIORITARIO: ALGUNS REFERENTES PARA ORIENTAR E ANALISAR A PRÁTICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Lucio Martínez Álvarez

Nicolás Bores Calle

Alfonso García Monge

Francisco Abardía Colás

Marcelino Vaca Escribano

Alfredo Miguel Aguado

(Grupo InCorpora. Universidad de Valladolid, España)* / lucio@mpc.uva.es

Resumen

En las clases de Educación Física, ocurren muchas cosas que pasan desapercibidas a los docentes. Si queremos comprender mejor los aprendizajes y valores que estamos promoviendo, es necesario utilizar estrategias para que los docentes compartan sus perspectivas y para que puedan reflexionar con una cierta calma sobre lo sucedido. En este artículo, partimos del relato de una práctica para analizar en él la presencia de un principio que a nuestro grupo, InCorpora, nos gustaría fomentar (que las clases ofrecieran oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes) y un tipo de aprendizaje que consideramos inherente a la práctica escolar (el aprendizaje social).

Summary

In the classes of Physical Education, there happen many things that happen unnoticed to the teachers. If we want to understand better the learnings and values that we are promoting, it is necessary to use strategies in order that the teachers share his perspectives and in order that they could think with a certain calmness about the happened. In this article, we depart from the statement of a practice to analyze in him the presence of a beginning that to our group, It Incorporates, we would like to promote (that the classes were offering opportunities of learning to all the students) and a type of learning that we consider to be inherent in the school practice (the social learning).

Palabras clave

Análisis de la práctica, viñetas narrativas, educación física, formación del profesorado, investigación sobre el currículum.

Key words

Analysis of the practice, narrative emblems, physical education, formation of the professorship, investigation on the curriculum.

* Son componentes del grupo InCorpora, cuya principal línea de investigación es el desarrollo del currículum de la Educación Física y de la formación de sus docentes. Trabajan en la Universidad de Valladolid (España), aunque tienen una presencia continua en centros escolares y un contacto permanente con docentes de todos los niveles preuniversitarios, junto a los cuáles desarrollan sus investigaciones y propuestas.

Resumo

Nas classes de Educação Física, ocorrem muitas coisas que passam desapercibidas aos docentes. Se queremos compreender melhor as aprendizagens e valores que estamos a promover, é necessário utilizar estratégias para que os docentes compartilhem suas perspectivas e para que possam reflexionar com uma verdadeira calma sobre o sucedido. Neste artigo, partimos do relato de uma prática para analisar nele a presença de um princípio que a nosso grupo, Incorpora, gostaríamos de fomentar (que as classes oferecessem oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes) e um tipo de aprendizagem que consideramos inherente à prática escolar (a aprendizagem social).

Palavras chave

Análise da prática, viñetas narrativas, educação física, formação do profesorado, investigação sobre o curriculum.

Introducción

Seguro que muchos de ustedes habrán visto el vídeo, pues circula bastante en Internet. En su versión original, se empleó en un experimento psicológico que estudiaba la ceguera al cambio (Simons y Chabris, 1999). El vídeo muestra dos tríos, uno vestido con camisetas blancas y otro con camisetas negras. Al inicio, se nos pide que contemos los pases que da el equipo blanco. Cada equipo tiene un balón de baloncesto que botan y se pasan entre sí. No es fácil contar los pases, pues los seis jugadores cambian constantemente de posición, entrelazándose sus trayectorias y las de los balones, pero los espectadores atentos logran aventurar una cifra que casi siempre se acerca al número de pases dados. La sorpresa llega cuando nos preguntan si vimos el gorila que atravesó la zona de juego, se detuvo unos segundos en el centro golpeándose el pecho y luego continuó calmamente hasta salir del plano. Aproximadamente la mitad de los observadores que no conocen previamente el experimento declara que no ha visto el gorila, pese a que cuando vuelven a proyectarse las imágenes, nadie deja de verlo (y de avergonzarse o sorprenderse por no haberlo visto a la primera)¹.

Hemos querido comenzar con esta imagen para preguntarnos por los “gorilas” que nos pasan inadvertidos a los profesores y los investigadores presentes en una clase cualquiera de Educación Física. Ser docente no es sencillo; las aulas se caracterizan por la simultaneidad de acciones y las interacciones personales continuas (Jackson 1991: 51). Esto es algo, tal vez, más remarcado en Educación Física, pues en sus clases el ritmo suele ser más frenético debido a la presencia frecuente de móviles, el desplazamiento e interacción constante del alumnado o, simplemente, por realizarse en espacios difíciles de abarcar con la mirada. Estas características del ambiente físico donde se

¹ Sobre este experimento y otros que exploran esta “ceguera” se han hecho multitud de estudios. Pueden consultarse los libros de Wiseman (2004) y el de Chabris y Simons (2010) como ejemplos asequibles para lectores no especializados en psicología. Con esta misma idea se han hecho bastantes vídeos. El consorcio de transporte de Londres la empleó para una campaña, titulada “awareness test”, con la que pretendía que los ciclistas fueran “visibles” para los conductores.

desarrollan las lecciones se añaden a que los docentes e investigadores de Educación Física acudimos al aula con una mirada en gran medida construida por nuestra socialización previa y paralela adquirida en la cultura física de la que cada cuál ha sido partícipe, en gran medida extraescolar, que mantiene una vigencia grande incluso tras la formación inicial (Templin y Schempp 1989; Martínez Álvarez, 1994) que llevan a que predominen las “filosofías del día a día” en detrimento de posiciones más reflexivas y elaboradas (Green, 2000). Es decir, es posible que tengamos una tendencia colectiva hacia la “ceguera” sobre ciertas cosas que suceden en las aulas delante de nuestros propios ojos. Pendientes de intentar que haya una actividad elevada, por ejemplo, no nos damos cuenta de que tres o cuatro personas hacen como que participan sin implicarse realmente en el juego al no tener ni la seguridad afectiva ni el nivel motriz necesario. O bien, pendientes de que incrementar el tiempo de actividad motriz, nos puede ser complicado ver cómo el bloqueo emocional de un niño concreto condiciona la forma en la que reinterpreta la tarea.

Si es cierto que no vemos aquello a lo que no prestamos atención, entonces debemos preguntarnos por qué cosas deberían estar entre las prioritarias de nuestra limitada capacidad para atender y qué estrategias podríamos usar para ampliar y focalizar esa capacidad. Dicho en los términos de la metáfora con la que hemos comenzado: la mejor forma de ver los “gorilas” que puedan pasearse por nuestras clases es ser capaz de anticipar su posible aparición.

Con la intención de comprender mejor lo que sucede en las lecciones de Educación Física y cuál puede ser el margen de maniobra de los docentes para que lo sucedido sea lo más congruente posible con los valores y posibilidades que le damos a la Educación Física, en nuestro grupo nos hemos interesado desde hace dos décadas por presenciar, relatar y analizar prácticas². Ésta ha sido una estrategia de investigación e innovación con la que InCorpora ha acumulado y sistematizado un conocimiento profesional para definir nuestro modelo de Educación Física³. Estos análisis, siguiendo a Stenhouse (1987:148), pretenden estar al servicio de los profesores en la tarea que tienen encomendada

de aplicar el currículum en los centros de los que son responsables, pues de poco servirá el conocimiento pedagógico si no hay un profesor que lo utilice y le dé un sentido en una situación concreta de enseñanza.

Mostraremos a continuación un ejemplo de este proceso de análisis de una práctica. Debido a la extensión de este artículo, nos limitaremos a presentar una viñeta narrativa⁴ y cuestionarnos, a partir de ella, algunos aspectos relevantes que no queremos que nos pasen desapercibidos.

Relato

Los nueve alumnos, tres chicas y seis chicos, de Quinto curso de Primaria entran en el gimnasio y dejan sus cosas de aseo en la repisa de la ventana. En la pizarra está escrito el tema de la unidad didáctica sobre la que han estado trabajando los días anteriores: saltos con cuerda. Hay también escrito, con letras algo más grandes, una frase: “¿seréis capaces de...?”. Mientras el profesor saca cuerdas del almacén, por corrillos se preguntan a qué hará referencia esa frase [...] Acaba el Momento de Encuentro, en el que han recordado alguna de las cosas aprendidas sobre el salto con cuerda en las lecciones de días pasados, y el profesor les propone un reto para hoy: ¿seréis capaces de conseguir saltar todo el grupo dando únicamente 8 golpes de cuerda? Los alumnos salen con mucho entusiasmo a la sala [...]. Después de un tiempo de pruebas muy alejadas de la solución, el profesor intuye que no han entendido el reto que les pedía y los llama para explicárselo más despacio y con nuevos detalles. Sin finalizar la explicación, David dice tener una idea para solucionarlo. Cuando la expone parece que está bien encaminado, pero se lía un poco y Bárbara le quita la palabra para dar su propia idea, que se aleja del camino hacia la buena solución. El profesor reconduce el tema diciendo que David iba bien encaminado y pide que le dejen acabar. Su propuesta es que todos formen una fila menos uno que deberá dar la cuerda para saltar cada vez con uno, aunque no tiene muy claro si quien tiene que desplazarse es el que salta o los que esperan en fila. Arrebatadamente, Bárbara toma de nuevo la palabra y la iniciativa. Agarra la cuerda y propone que hagan una fila, pues va a intentar lo que, a partir de ahora, parece que ha sido

2 Ver, p.e. Vaca Escribano (2002), García et al (en prensa).

3 Este contacto con la práctica nos han ido llevando a un modelo en constante revisión cuyos principios básicos definimos, p.e., en Bores (2005) o Martínez et al (2009).

4 Sobre el empleo de viñetas narrativas que hemos hecho en la formación inicial, ver, p.e. Martínez, García y Bores (2010).



Luis Francisco Pérez » Título: La pregunta eterna » Técnica: Oleo/tela »Dimensiones: 63 x 90 cms » Año: 2007

idea suya. El profesor sugiere que sea David el que lo intente, puesto que hizo la propuesta. Un poco a regañadientes, Bárbara le entrega la cuerda y se pone en la fila junto al resto. David salta, en un primer golpe de cuerda, junto a Alfonso; luego, lo intenta con Albert, que es el siguiente de la fila, pero la cuerda se enreda en sus pies. Bárbara viene corriendo, le pide la cuerda y dice que ahora dará ella. David entrega la cuerda mostrando un cierto alivio al quitarse la responsabilidad.

Si bien están de acuerdo en que la estrategia que han descubierto permitirá lograr el reto, tienen un problema técnico: no logran pasar del segundo o tercer salto. Bárbara se empeña en ser ella la que lo intente una vez tras otra y en echar las culpas a los otros de los fallos. Salta individualmente con los dos o tres con la suficiente habilidad para ajustarse a su forma de dar y todo va bien, pero cuando quieren desplazarse lateralmente, ella no es capaz de mantener la tensión de la cuerda y ésta se para en los pies de compañero de turno. Propone que se junten más, que se separen, que... pero no deja que lo haga otro. Parece convencida de ser la única que puede hacerlo. Solo su amiga Mónica le pide la cuerda de vez en cuando para intentarlo, mientras que Alfonso, Albert o Mario, que motrizmente son muy buenos, se resignan a estar minutos y minutos en una fila esperando a que Bárbara llegue hasta ellos para que hacer su salto. Solo la ilusión por conseguir el reto los mantiene atentos (y las regañinas de Bárbara si no están bien en la fila cuando lo intenta).

[...]Más adelante, Dasa lo intenta y lo consigue, aunque de un modo muy embrollado y poco ortodoxo. Todos saltan de júbilo, gritan y se abrazan entre sí. El profesor dice que una vez puede ser suerte y que deben conseguirlo de nuevo para que se lo dé por válido.[...]

Ahora es Mónica quien lo intenta una y otra vez sin pasar del primer compañero. Al final de la fila, Bárbara y Dasa están tensas: se tumban en el suelo desesperadas; se salen de la fila para ver qué pasa en el otro extremo; se quejan cuando alguien falla. El profesor anuncia que les queda un minuto. Bárbara "ordena" a Dasa que pida la cuerda a Mónica y lo intente ella. Dasa obedece, pero vuelve resignada a la fila cuando Mónica se niega a entregársela. Bárbara se acerca a Mónica, le quita la cuerda sin contemplaciones y proclama que lo va a intentar Dasa. Ésta, al segundo intento, lo consigue.

El profesor les manda a asearse y les felicita por el reto conseguido. Les pide que para el próximo día escriban

en su cuaderno cómo han logrado resolver el reto y qué podrían hacer para que les salieran con más facilidad.

Algunos referentes para analizar el relato

Hemos señalado que la práctica de la Educación Física demanda una mirada entrenada para no perderse en la multitud de acciones simultáneas que se dan en ella. Incluso en los relatos escritos como el que hemos presentado, que destaca tan solo una parte de lo que sucede, se intuyen múltiples focos a los que podríamos atender: lo que dice el profesor, lo que predispone el ambiente, la forma en la que las relaciones sociales condicionan la participación del alumnado, los problemas técnicos o de aprendizaje que se manifiestan...

Nos encontramos, pues, con el problema de cómo lograr no vernos atrapados por lo más llamativo o bien por aquello que nos aleja de las intenciones prioritarias del plan de lección. Nuestra manera de entender la Educación Física intenta identificar temas de aprendizaje y organizarlos dentro de procesos para que los alumnos puedan hacerlos propios. En estos procesos (en forma de plan de lección, de unidad didáctica, de programación anual...) y en los enlaces que establecemos entre ellos confiamos buena parte de las posibilidades que tiene la Educación Física para incidir en progresos de todos los estudiantes y para que los docentes puedan tener referencias claras.

Esta defensa de los planes no se contradice con nuestra convicción de que todo acto de enseñanza es irrepetible e imposible de planificar por completo. Un plan meditado, a ser posible compartido con otros, y probado a lo largo de años es sin duda el mejor marco que conocemos precisamente para que el profesor pueda ver las oportunidades pedagógicas que surjan, en la medida que dispone de guías claras sobre lo que quiere que suceda en una lección.

En el relato que hemos narrado, no se aprecia bien esta conexión de la tarea central de la lección con un proceso intencionado más amplio. Podría dar la impresión de que es una actividad suspendida en el tiempo. Pero solo si se ha avanzado en días anteriores (o tal vez meses o cursos atrás) en determinados aspectos podrá ahora el profesor centrarse en los aprendizajes a los que es razonable aspirar con estos estudiantes en este momento concreto. Por ejemplo, para que el

reto aumente sus posibilidades de éxito y de generar aprendizajes, hay todo un trabajo de control motor que deben haber hecho; lo mismo que ha de haber una base sobre trabajo en grupo o sobre la forma de comprobar la hipótesis planteada para solucionar el reto. Como no es pretensión de este texto contrastar el plan concreto del profesor con lo sucedido, no avanzaremos más en este análisis; solo queremos dejar apuntado que en una situación de reflexión sobre la (propia) práctica docente, ése sería un elemento de contraste fundamental.

Para ajustarnos al espacio disponible, expondremos, a modo de ejemplo, cómo podemos establecer un diálogo entre algunos principios que defendemos y lo sucedido en una lección concreta, con el fin no tanto de valorar esta lección, sino de ir profundizando en la comprensión de la práctica y los planteamientos pedagógicos presentes en ella. Hemos escogido dos temas: las oportunidades de mejora que ofrece una lección a cada estudiante y la dimensión social del aprendizaje. En cualquier caso, resultaría posiblemente contraproducente realizar un análisis exhaustivo de todos los temas presentes en una lección, puesto que precisamente este tipo de reflexiones intentan enfocarse en alguna situación de la práctica para poder tener una mayor claridad de lo sucedido.

Lo primero que nos podemos preguntar es si *todos los alumnos tienen oportunidades de mejorar*. Éste es un principio tan corto de enunciar y tan claro en lo que pretende como complejo de trasladar a la práctica. Consideramos irrenunciable que la obligatoriedad de la Educación Básica se corresponda con un provecho para el estudiante. Sabemos, sin embargo, que un porcentaje no desdeñable de niñas y niños no obtienen beneficios de la escolaridad (ni de la Educación Física, en nuestro caso). Más aún, algunos aprenden a ser “incompetentes” (Seligman, 1991). La habilidad está construida socialmente y la Educación Física contribuye a esta construcción privilegiando a unos sobre otros (Hay y Macdonald 2009).

Intentar dar oportunidades de aprender a todos se basa no solo en un principio democrático y de justicia social que debería encarnar la escuela, sino que tiene en cuenta la concepción de persona que defendemos: un todo complejo que integra cognición, motricidad, emocionalidad... Desde esta perspectiva, debe considerarse cómo las tareas propuestas implican a

las diferentes dimensiones humanas y si dan cabida a niñas y niños de diferentes niveles, capacidades, intereses o experiencias.

El relato que hemos narrado parece ser más fuerte en la implicación de los ámbitos de la persona que en la posibilidad de integrar a niños de diferentes niveles. Se ve claro cómo incluye las dimensiones cognitivas (aunque solo hasta que uno encuentra “la solución”), motrices (hay una clara exigencia de coordinación de salto entre dos y de salto con desplazamiento lateral), emocionales (esperar en la fila y soportar la presión de tener éxito cuando toca saltar) o sociales (implica una organización que muestra una desigual distribución de poder). No se ve tan claro, sin embargo, que todos hayan tenido oportunidades de poner en práctica las capacidades y progresar en ellas. En el relato se ve que hay protagonismos diferentes y que algunos, quizá por su mayor control emocional, quizá por su menor estatus o tan vez por el deseo de lograr el reto, se limitan a estar esperando poder hacer un único salto. Dicho de otra forma, no vemos muy claro el progreso que hayan podido tener algunos alumnos en la lección de hoy.

Al estar hablando de una lección suelta, no deben hacerse juicios apresurados, pues los aprendizajes relevantes difícilmente se alcanzan en tan breve espacio de tiempo. Sin embargo, sí deberían quedar “rastros” de los progresos individuales que pudieran retomarse en lecciones sucesivas. Lo mismo que resulta imposible ver, día a día, cómo vamos creciendo o cambiando (algo que, sin embargo, es muy fácil de constatar con marcas hechas en la pared o con fotografías que abarquen un periodo prolongado de tiempo), los aprendices necesitan elementos externos que les permitan tomar distancia. Por eso, promovemos el uso de cuadernos, de registros, de fotos, de dibujos, de relatos... que dejen constancia del trayecto recorrido y de lo que aún queda por recorrer (Bores 2001, Vaca y Sagüillo 2008).

En esta lección no se han empleado dispositivos de este tipo con la excepción de la referencia al “cuaderno del alumno” mencionada al final del relato. Pese a que tampoco creemos que sean imprescindibles en todas las lecciones, creemos que en este caso podría haber sido útil, por ejemplo, haber registrado en dónde se daban los errores en los saltos y si esto tenía, o no, que ver con la altura del que tenía la cuerda. Se

podrían haber analizado factores que ayudaban o dificultaban a conseguir el reto; o bien haber tomado fotos para ver si la cuerda se deformaba cuando quien saltaba se movía lateralmente. Estos u otros dispositivos hubieran permitido una comprensión más completa de los factores que intervienen en la consecución del reto. Además, hubieran podido servir para que cada alumno estuviera centrado en su propio proceso de aprendizaje, al facilitarle herramientas para anotar sus progresos, marcarse sus metas, valorar sus puntos fuertes y más débiles, etc. Solo con el protagonismo de los estudiantes en su propio aprendizaje será posible que cada uno progrese en sus circunstancias personales, algo del todo imposible si lo hacemos depender de la atención de docentes de Educación Física que pueden tener a su cargo cientos de estudiantes.

Creemos que, para aprender, no basta con seguir disciplinadamente las consignas del docente. La educación implica la asunción progresiva de las decisiones por parte del alumno. Por eso, su implicación en las tareas propuestas no puede limitarse al papel de practicante. Comprender la motricidad y poder tomar las riendas uno mismo nos lleva a promover que los estudiantes tengan oportunidades para organizar la actividad motriz, poder actuar como observadores, entrenadores, gestores y jueces, implicarse en experiencias de enseñanza entre iguales... Sin embargo, para que el alumno asuma el protagonismo de su aprendizaje no basta tampoco con que el profesor se retire pues, como se puede apreciar en diversos momentos del relato, hay estudiantes (por ejemplo, Bárbara) que ocupan el hueco dejado por el docente para encarnar una versión empeorada de él. Para que los alumnos asuman el aprendizaje es necesario mucho trabajo del docente en zonas menos visibles de las que habitualmente tiene.

El segundo tema de análisis que hemos escogido es *la naturaleza social del aprendizaje*. Nadie aprende por otro, pero tampoco nadie aprende al margen de otros. Lo que un estudiante concreto pueda aprender no solo es construido por las interacciones que establece (y las que no establece) con el docente y sus iguales, sino también por cómo se maneje en la lección todo un entramado de significados y de valores que el niño trae consigo a la lección. El niño aprende en situaciones concretas que están en buena medida marcadas por el entorno microsocioal establecido en la lección y que puede tener orientaciones diferentes:

cordialidad, rivalidad, colaboración,... Si bien esto es aplicable a todas las materias del currículum, en Educación Física alcanza una presencia tan grande que puede desbaratar cualquier otro intento. En nuestra forma de entender la Educación Física tratamos de buscar ambientes de aprendizaje favorecedores que buscan convertirse en “espacios libres de amenazas” (Meirieu, 2004) donde sea posible arriesgarse a aprender. Además de defender que aprendemos siempre en sociedad y con referentes sociales, no olvidamos que la sociedad encarna sus valores en diferentes formas de motricidad y de enseñanza, por lo que cualquier lección supone un aprendizaje sobre la sociedad.

La práctica que estamos analizando presenta varios ejemplos de lo que éste principio implica en situaciones de docencia. En primer lugar, el docente ha orientado de forma consciente la tarea no a un reto individual, sino a un reto para el que es necesario desplegar una interacción positiva con el resto de compañeros del grupo. Sin embargo, no basta con que el profesor indique algo para que se haga. Es cierto que la tarea colabora a que muchos supediten sus ansias particulares para conseguir el objetivo final, y así podemos interpretar, en parte, que cuatro o cinco estudiantes permanecieran estoicamente en la fila esperando su turno para superar el reto, pese a ver que una y otra vez no llegaba su turno. Sin embargo, hay personalidades como Bárbara, que intentan aprovechar la estructura de la tarea para ganar protagonismo y hacerse con el “poder” que aparentemente el docente ha dejado vacío. Se ve también el poder del aprendizaje social en la forma en la que se puede alcanzar una solución o un reto con la colaboración de todos. El reto, como casi todos de la vida real, implica diferentes destrezas y capacidades. Si el reto es bueno y tiene esta complejidad, también será más fácil que diferentes miembros del grupo puedan hacer sus aportaciones: a alguien se le ocurre una forma, aunque no sea capaz personalmente de llevarla a cabo; otro sugiere un cambio sobre una idea general acertada...

Se ven más cosas de la influencia social en este ejemplo. El contenido, al menos en el entorno cultural al que pertenecen los protagonistas, pertenece claramente a la tradición femenina (García Monge y Martínez Álvarez, 2002). Esto es algo excepcional: saltar a la comba es uno de los pocos contenidos del currículum en el que las chicas tienen, por lo general, un dominio y un reconocimiento superior a los

chicos. En casi todos los contenidos que han venido cursando, los chicos se han sentido más reconocidos y más próximos a sus intereses y capacidades. No es que las chicas no sean “motrizmente capaces”, sino más bien muestra que el currículum de Educación Física es todavía claramente androcéntrico. En cualquier caso, el protagonismo de Bárbara o el repliegue de [el chico] incluso después de haber propuesto la idea se entienden mejor teniendo en cuenta este valor sociocultural.

Aprendemos en sociedad y sobre la sociedad. Por eso, conviene estar atentos a ver si en nuestras clases se están reforzando los valores que propugnamos conscientemente o bien se nos cuelan (como gorilas que pasan desapercibidos) antivalores que tanto los alumnos como los profesores tenemos incorporados sin ser muchas veces conscientes.

Referencias

Bores Calle, N. (2001) El cuaderno del alumno en la concreción definitiva de cada unidad didáctica. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 1. pp. 85-96 (disponible en <http://www5.uva.es/agora/revista/1/agora1nicolasboress.pdf>)

Bores Calle, N. (Ed.) (2005) *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: INDE.

Chabris, C y Simons, D (2010) *The invisible gorilla: and other ways our intuitions deceive us*. Crown: New York.

García Monge, A. y Martínez Álvarez, L. (2002) Publicidad de juguetes, cultura lúdica tradicional y estereotipos de género *Mujeres, hombres y medios de comunicación* (Vol. II, pp. 217-224). Valladolid: Lex-Nova.

García Monge, A., Bores Calle, N., Martínez Álvarez, L. y Rodríguez Navarro, H (en prensa) Observación y análisis de las experiencias del alumnado en Educación Física escolar: procedimiento para el trabajo con juegos motores. *Revista de Educación Física y Deporte*.

Green, K (2000). Exploring the Everyday ‘Philosophies’ of Physical Education Teachers from a Sociological Perspective. *Sport, Education and Society* 5 (2). pp. 109-129.

Hay, P. y Macdonald, D. (2009) Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, education and society*. 15(1). pp. 1-18.

Jackson, P. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Martínez Álvarez et al. (2009) Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. en L. Martínez Álvarez y R. Gómez (Eds.) *La Educación Física y el deporte en Edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 137-167). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Martínez Álvarez, L., García Monge, A., y Bores Calle, N. (2010) *Reflexiones sobre lo pretendido y lo conseguido en los seminarios de seguimiento del Prácticum*. V Congreso Internacional de Educación Física (Barcelona, 4-6 de febrero).

Meirieu, P. (2004) *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Seligman, M. (1991). *Indefensión*. Barcelona: Editorial debate.

Simons, D y Chabris, C (1999) Gorillas in our midst. Sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*, 28, pp. 1059-1074.

Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Vaca Escribano, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria*. Palencia: Cuerpo, Educación y Motricidad.

Vaca Escribano, M y Sagüillo Rodríguez, M (2008) El tablero en las lecciones de Educación Física Escolar. Su contribución al aprendizaje. *Revista de Educación Física y deporte* 28(1) 85-102.

Wiseman, Richard (2004) *Did you spot the gorilla?* Random house: London.

Diálogo del conocimiento

Los autores del artículo diferencian los momentos que se dan en la clase de educación física y los aprendizajes que esta puede desencadenar en los estudiantes. Aunque por mucho tiempo se ha pensado que la clase de educación física es el espacio en el que los estudiantes realizan una serie de actividades propuestas y dirigidas por el profesor, este artículo nos permite evidenciar que dependiendo del estilo de enseñanza y del modelo pedagógico utilizado por el maestro los estudiantes adquieren una serie de herramientas que les posibilitan resolver con acierto situaciones prácticas del diario vivir.

Como lo referencian los autores, los temas que proponen los profesores son simplemente un lugar de partida para motivar a los estudiantes en la resolución de problemas. Si la intención del profesor es, por ejemplo, lograr el trabajo en equipo, se debe pensar en complejizar la tarea, con la pretensión de que los estudiantes vean la necesidad del trabajo mancomunado, y puedan llegar a identificar las cualidades y capacidades de cada uno de los integrantes.

La clase de educación física no solo contribuye con los aprendizajes motores individuales, sino que además tiene como propósito el contribuir con el desarrollo de la totalidad de las dimensiones del ser humano, es por esto que una clase de educación física debe también procurar el desarrollo social. Para esto los autores invitan al maestro a realizar una evaluación continua y permanente que permita observar los logros y dificultades de sus estudiantes, lo cual podría garantizar la planeación de su clase con base en los aprendizajes, falencia o dificultades evidenciadas en las actividades y en cada uno de los estudiantes.

Las clases de educación física deben ser posibilitadoras de ambientes óptimos de aprendizaje sin exclusión alguna y este espacio debe promover en los estudiantes el coraje necesario para arriesgarse sin temor alguno pese a los naturales obstáculos que se dan en los procesos de aprendizaje.

Sonia López