

La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana



*Leonardo Gómez Smyth**

Resumen

El artículo se desprende del proyecto de investigación Las Prácticas Pedagógicas en la Educación Física Escolar. Se describe el estado del arte y marco referencial desde el cual se llevará a cabo la pesquisa, así como también el diseño metodológico escogido.

Los estudios en la Educación Física escolar estipulan los siguientes tipos de prácticas pedagógicas: a) abandono de la docente; b) práctica tradicional; c) posición innovadora; d) práctica transformadora o renovadora. Desde allí es que nos interesa caracterizar de modo descriptivo los tipos de enfoques pedagógicos que sostienen la Educación Física de José Clemente Paz, con la intención, en una segunda etapa, de profundizar sobre aquellas prácticas pedagógicas renovadas que pueden brindar ciertos horizontes para la transformación crítica de un área que, desde nuestra hipótesis de trabajo, sigue sosteniendo principios e ideas higienistas, desarrollistas, recreacionistas o meramente deportivistas.

Palabras clave: Educación Física - tipos de prácticas pedagógicas - función social de la Educación Física - investigación - teoría crítica.

* Doctor en Educación Física. Docente Investigador PUEF, IESCODE (UNPAZ/UFLO).

Introducción

El artículo se desprende del proyecto de investigación “Las Prácticas Pedagógicas en la Educación Física Escolar”, anclado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, perteneciente a la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). En los próximos apartados se especificarán el diseño de investigación que se llevará adelante, así como también el estado de la cuestión, aspecto que ha configurado las categorías del estudio.

Las prácticas pedagógicas como un objeto de estudio en la Educación Física se han constituido como una línea de investigación, entendida como campo o rama dentro de una disciplina (Ynoub, 2015) desde donde la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) se ha fijado como objetivo identificar y estudiar prácticas pedagógicas particularmente en Brasil, Argentina, Uruguay.

Los movimientos críticos y renovadores de la Educación Física en Argentina, Brasil y Uruguay forman parte de una iniciativa más amplia, iniciada en los procesos de redemocratización de los países citados, orientada a la búsqueda de una educación escolar comprometida con una formación emancipadora de los sujetos que potencialice la necesaria participación en los espacios sociales en los que se decide la vida colectiva. Esos movimientos renovadores han sido particularmente intensos en el campo académico, pero no tuvieron la misma repercusión en el espacio de las prácticas escolares de la Educación Física y en la formación docente (REIPEFE, 2016).

Se percibe que la perspectiva crítica en Educación Física se ha ido configurando en la dialéctica entre la teoría y la práctica, aunque sospechamos que existen más aportes teóricos que prácticas pedagógicas emancipadoras, por dos razones: a) porque todavía la investigación científica no ha encontrado las maneras más adecuadas de estudiarlas y hacer aportes más sólidos que sustenten propuestas transformadoras en Educación Física; b) porque docentes posicionados en intervenciones pedagógicas críticas o progresistas no disponen de los lugares ni de los tiempos para aportar sus reflexiones y experiencias al encontrarse alejados del ejercicio académico de investigación y publicación de su hacer pedagógico-didáctico.

Método

El diseño metodológico de la investigación será de carácter descriptivo (Samaja, 1994), especialmente orientado a: (i) describir el comportamiento de las variables en una población específica, (ii) poner a prueba las categorías de análisis a fin de delimitar su validez, (iii) establecer relaciones entre variables a fin de construir tipologías de prácticas pedagógicas en Educación Física. En cuanto al tratamiento de la temporalidad, el diseño será sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006): analizaremos diversidad de prácticas pedagógicas de Educación Física a fin de identificar componentes estructurales que se repitan en cualquiera de las clases e instituciones. Se realizará un corte sagital del problema en el año 2017.

El muestreo será probabilístico, de tipo al azar simple (Ynoub, 2015). Sobre la población de profesores de Educación Física que desarrollen su actividad laboral en escuelas públicas del partido de José C. Paz, se realizará una selección al azar.

Se trabajará con fuente de datos primarias (Samaja, 1994), realizando una triangulación de instrumentos de producción de datos, a fin de garantizar mayor confiabilidad en los datos. Alternativamente, se recolectará la información empírica con: a) registros observacionales de las clases (mínimo tres clases por profesor) a partir de la observación semiparticipante (Rubio y Varas, 2004); b) entrevista en profundidad a cada docente a quien se haya observado en su práctica pedagógica escolar. La modalidad de administración será semidirigida, basado en un diálogo abierto sostenido en un clima de confianza (De Souza Minayo, 2009).

Los objetivos generales de la investigación son los siguientes: a) caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar (Nivel Inicial y Primario); b) establecer las funciones sociales que le asignan los/as docentes a la Educación Física.

Estado de la cuestión

Kirk (2010) pronuncia que en las últimas dos décadas los estudios sobre la Educación Física escolar se han ampliado, y en particular hacia investigaciones que se centran en los procesos de aprendizajes propios de los estudiantes en clases de Educación Física. Aunque también menciona la realización de estudios que enlazan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre lo cual expresa: “el aumento de las publicaciones centradas en las relaciones entre dos o más componentes pedagógicos es una confirmación de dicha consolidación, así como también el avance más importante de nuestra especialidad” (Kirk, 2010: 6). Estamos de acuerdo en que la investigación se está orientando hacia la práctica pedagógica, en tanto diferentes variables que se interrelacionan, pero también coincidimos con Vicente (2007) cuando dice que la investigación científica en Educación Física, en muchos momentos, se centra en analizar aspectos didácticos-técnicos que no poseen una perspectiva crítica transformadora de las realidades sociales cotidianas que se suceden en las clases de Educación Física en un contexto particular como es la institución escolar. Es decir que, aunque se estudien prácticas pedagógicas, eso en sí mismo no es crítico ni progresista en tanto sus objetivos mantengan la dominación, gobernabilidad y opresión de los niños, niñas y educadores.

“Como intervención pedagógica que es, la Educación Física transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos” (Vicente, 2005: 62). En particular, salvo algunas excepciones, las representaciones sociales constituidas con relación a la Educación Física vienen perfiladas desde los grupos burgueses, y eso ha implicado una dominación sobre ciertos gustos, sensibilidades, sentidos y aprendizajes que parecen ser funcionales al mantenimiento de cierta cultura física. De esta manera, existen experiencias corporales que intentan perpetuarse en la Educación Física y lo han logrado (formación física, ejercicios físicos, juegos no juego, gimnasia, deportes de rendimiento). Estas experien-

cias corporales se mantienen por una lógica históricamente reproductorista de los currículos de la propia área disciplinar, por experiencias personales y/o formación inicial de los docentes, por los medios de comunicación y por los imaginarios sociales que se espera que la Educación Física mantenga.

Retomando el anclaje sobre el objeto de estudio respecto a las investigaciones sobre las prácticas pedagógicas en Educación Física, Bolívar (1985) describe que existen dos tipos de educadores, por un lado, un educador con una orientación relativa a la transmisión del conocimiento, “concepción que prepara al individuo para la adaptación social y el mantenimiento del establecimiento, en un clima jerárquico donde el maestro posee la sabiduría y el poder frente a un alumno ignorante que le debe obediencia y respeto” (Bolívar, 1985: 48). Por otra parte, aparece un educador, que reconociendo condiciones económicas, políticas e históricas intenta incidir sobre ellas buscando su transformación social.

La enseñanza se concibe aquí en un clima de mutua colaboración y mutuo aprendizaje con metodología activa participativa y creativa. Se prepara no solo al individuo en el conocimiento de elementos académicos, sino para la participación crítica y transformadora del entorno social (Bolívar, 1985: 48).

González y Fensterseifer (2006) involucran sus esfuerzos hacia la investigación de las prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar y su relación con la cultura escolar. La metodología utilizada se define como un estudio de casos múltiples, dado que se registraron un conjunto de estudios de casos en diferentes regiones y países de Latinoamérica, teniendo como objetivo principal estudiar cómo la cultura escolar de las instituciones afecta y estimula las prácticas bien sucedidas, o procesos de abandono del trabajo docente. Abordaremos conceptualmente ambas categorías, de manera que puedan identificarse sus propiedades.

Respecto a las prácticas bien sucedidas o innovadoras, González y Fensterseifer (2006: 6) entienden que existe tal práctica cuando “ocorre una intervención intencionada por parte do professor para possibilitar o acesso a aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade específica”. Parafraseando a los autores, existe una práctica pedagógica bien sucedida cuando hay una intervención intencionada para posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos, a los cuales los estudiantes no tendrían acceso de manera espontánea para su visualización y desarrollo, y que, a su vez, los contenidos sean de importancia para su formación humana, quedando de manifiesto que las acciones de propiciar el derecho al conocimiento son una responsabilidad intransferible de la escuela.

En otro estudio de caso sobre las historias de vida de tres docentes de Educación Física con más de diez años en la docencia escolar, Zorzanelli dos Santos et al (2009) llevan a cabo un proceso de entrevistas en profundidad sobre dos variables, las experiencias ligadas a la Educación Física en la infancia y juventud y la trayectoria profesional (motivos de inicio en la carrera universitaria de Educación Física, formación recibida). Los investigadores exponen que la Educación Física ha realizado avances teóricos que modifican sus sentidos respecto a los tradicionales, pero que aún no se ven reflejados en las prácticas de intervención en las aulas de Educación Física. A partir de ello, entienden que en algunos casos les atribuyen esta responsabilidad a los propios profesores, desconsiderando una multiplicidad de factores que subyacen para el desarrollo de prácticas renovadas. En función de lo expuesto, hacen men-

ción a la necesidad de la vinculación de procesos de investigación, donde los docentes se involucren y sean parte, posibilitando una reciprocidad y formación continua sobre los avatares y problemáticas reales de las prácticas pedagógicas. De esta manera, los cambios y avances teóricos más academicistas no quedan lejanos a la tarea cotidiana.

as teorias formativas estavam muito mais preocupadas em normatizar sobre as características que deveria reunir um bom professor (o professor crítico, o revolucionário, o progressista) ao invés de analisar o próprio movimento cotidiano e situado em que os professores produziam suas práticas, mas, também, tinham suas vidas produzidas por ela (Zorzanelli dos Santos et al, 2009: 162).

En función de lo expuesto, se hace referencia a prestar atención a la voz de los docentes; de allí la importancia de llevar adelante formatos de investigación biográficas donde estos puedan expresar sus opiniones, problemáticas ligadas al quehacer docente, entre otros motivos, para poder comprender las razones por las cuales los propios docentes pueden transformarse en profesores tira pelota (Zorzanelli dos Santos et al, 2009). De allí, la pertinencia de entender la relación existente entre la vida personal y profesional, es decir, cómo la primera es condicionante de la segunda y viceversa.

Retomando la variable sobre los motivos de elección de la carrera docente, dos de los docentes la vinculan con su pasión por los deportes y el tercero expresa que llega a la Educación Física por falta de dinero para estudiar medicina, pero también por el sentimiento de exclusión vivenciado en su infancia durante las clases de Educación Física. Por otra parte, como indicadores sobre la formación inicial recibida, la primera docente comenta que le molestaba la orientación atlética, el segundo docente dice que esa misma mirada le permitió profundizar su historia atlética y el tercero expresa que le gustó por la formación recibida. Coincidentes con los aportes de Almeida y Fensterseifer (2007), Zorzanelli dos Santos et al (2009: 147) comentan “os professores se sentem despreparados para o exercício profissional, já que há um hiato enorme entre aquilo que acontece nos cursos de formação e a prática pedagógica”.

Los resultados de la investigación demuestran que existe una relación entre las experiencias de origen ligadas a la Educación Física y los motivos de inicio en la carrera docente, y que las mismas “não sofrerem modificações durante a permanência na formação universitária” (Zorzanelli dos Santos et al, 2009: 149), aunque sí, el tránsito universitario les permite comprender y tomar conciencia qué han hecho sus docentes con ellos cuando experimentaban clases de Educación Física en su niñez y adolescencia. Retomando la idea de vida personal y vida profesional, los investigadores profundizan en el concepto de síndrome de agotamiento profesional propuesto por Santini y Molina Neto (2005). A partir de los testimonios de los docentes entrevistados, Zorzanelli dos Santos et al (2009) detectan dos aspectos que originan el agotamiento: por un lado, el cambio radical de la relación docente-alumno, donde pareciera se ha perdido el respeto por la autoridad docente; y también mencionan la falta de responsabilidad de las familias en la educación de los hijos, otorgándoles mayores compromisos

educativos a los profesores. Esos hechos modifican las vidas personales de los docentes, los afectan y condicionan sus prácticas pedagógicas. Estos entienden que actualmente están permanentemente negociando con los alumnos para poder llevar a cabo procesos de enseñanza intencionados, y que, a su vez, el trabajo no es reconocido. Por su parte, Silva Machado et al, (2010), en otro estudio de caso etnográfico y de historia de vida, recabando la información a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y diarios de campo, hacen mención a la dificultad de reconocimiento del propio docente investigado y de la escuela, en expresar cuál es la función social de la Educación Física como asignatura curricular. Esta afirmación nos lleva a profundizar en la categoría ya anticipada en otros párrafos sobre el abandono del trabajo docente (Santini y Molina Neto, 2005; González y Fensterseifer, 2006). Silva Machado et al (2010) amplían esta categoría detectando algunas características particulares que a continuación se explicitan. El abandono del trabajo docente o “profesor pelota” es visualizado cuando el docente asume observar a sus alumnos mientras estos realizan actividades que ellos mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible (en general, son las prácticas deportivas de fútbol, fútbol de salón, quemado o vóley). A veces esa práctica se caricaturiza con el nombre de “pedagogía de la sombra” porque los docentes reparten material didáctico y se sientan bajo la sombra (Silva Machado et al, 2010).

Silva Machado et al (2010) buscan profundizar los posibles factores implicados en esa postura docente. Según los investigadores, la “pedagogía de la sombra” posee como una de sus características la de permanecer en su puesto de trabajo, es decir, no ausentarse, ni solicitar traslado a otra institución educativa, pero abandonan el compromiso con la calidad del trabajo.

Uno de los aportes más significativos es justamente el de acercarse a la propia realidad profesional y cotidiana de la Educación Física en el contexto escolar, de manera de poder contextualizar las acciones y toma de decisiones que realizan a diario los docentes. La posición que manifiestan es que muchas veces la investigación científica observa de afuera, y desde afuera critica, aquello que Vicente (2013) denomina como una perspectiva de criticar la Educación Física, pero no hacer Educación Física crítica. Respecto a ello dicen que la Educación Física posee “mucha dificultad de traducir sus avances epistemológicos y teóricos hacia el campo de intervención pedagógica en particular en el ámbito escolar” (Silva y Bracht, 2012: 81). Existe una tendencia a criticar las planificaciones, propuestas de enseñanza y metodologías de enseñanza de los docentes, sin acercarse a conocer en profundidad las dificultades de formación inicial y de contextos laborales, en grandes ocasiones indignos para cualquier trabajador, y se espera que los docentes modifiquen sus intervenciones pedagógicas sin apoyatura o formación continua reflexiva, es decir, un tipo de investigación que podríamos decir que conserva y mantiene las fuerzas de dominación porque no puede ejercer aportes para su transformación real. El estudio de Silva y Bracht (2012) parte de sostener que la imposibilidad de realizar cambios no es culpa de los docentes, sino de todo un sistema que con diferentes acciones oprime las posibilidad de transformación, pero aun así existen profesores y profesoras de Educación Física con clara intención de llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores, es decir, de lucha y en busca de alternativas a las prácticas dominantes, generalmente tendientes a la enseñanza deportiva o de ejercicios físicos con supuesta orientación a la salud. Por tanto, los cambios parecen ser llevados a cabo por

docentes transformadores y no tanto por una estructura de visión política e ideológica curricular de cambio profundo sobre los imaginarios sociales respecto a la Educación Física. Es por ello que el estudio intenta describir las características que poseen docentes innovadores, para que luego ellos mismos puedan acceder a ámbitos de intercambio dialógico con pares para transportar sus experiencias a otros docentes, es decir, que la investigación luego de procesos de observación continua de las prácticas de intervención pedagógica genera espacios de formación continua con otros docentes, donde los investigados exponen sus ideas y procesos reflexivos de sus propuestas, para ser conocidas por otros, deliberadas y ampliadas por el colectivo docente especializado.

A partir de lo investigado por Marques Da Silva, Righi Lang y González (2014), ellos establecen tres categorías de prácticas pedagógicas en Educación Física: “Inversión Pedagógica, EF Tradicional e Desinversión Pedagógica” (Marques Da Silva et al, 2014: 3).

Por su parte Silva y Bracht (2012) realizan un trabajo de investigación cualitativo, utilizando como metodología la etnografía en estudios de casos y de historia de vida, con la finalidad de descubrir aspectos relevantes de la constitución de docentes innovadores, que intentan llevar adelante procesos de innovaciones a las tradiciones de la Educación Física, partiendo de criticar su propia formación inicial. Según Silva y Bracht (2012), cuatro son las características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas:

- Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica.
- Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo relacionados con la autoevaluación.
- Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada.

En tanto, ciertos indicios de profesores/as innovadores/as Silva y Bracht (2012) marcan lo siguiente:

- Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes.
- Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física.
- Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto.
- Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias.
- Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo.

En estudios posteriores (Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y Morén, 2017) se especifica que los/as docentes progresistas dejan de lado la organización de las clases bajo el prisma tradicional y biologicista de entrada en calor-desarrollo-vuelta a la calma, por un modelo constructivo, donde las clases se organizan a partir de los emergentes y temas generadores propuestos por los/as niños/as y aquellas propuestas de enseñanza prevista por los docentes. Es decir, que las clases no tienen momentos, sino que son sucesiones de experiencias compartidas. También se detectó que existe un fuerte trabajo ligado al tratamiento de los conflictos intersubjetivos para el desarrollo de la moralidad en los niños, donde no se destacan intervenciones sancionadoras ligadas con castigos y amenazas (Gómez, 2011), sino una actitud abierta al diálogo y la reflexión constante sobre las actitudes que van sucediendo en los intercambios relacionales. Por último, se ha registrado que los/as docentes toman al juego y el jugar como un eje central, donde cobran importancia no tanto la exposición de “juegos no juego” (Rivero, 2011), sino la apertura de escenarios para la construcción de situaciones lúdicas en donde las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar son trascendentales (Gómez Smyth, 2015; Gómez Smyth et al, 2017). Los avances investigativos nos dan cuenta que no solo existen prácticas innovadoras, sino también transformadoras o progresistas. Y esas ocurren cuando los/as docentes se establecen desde una posición ideológica contrahegemónica, no solo de los aspectos históricamente ligados a la Educación Física, sino también frente a la sociedad capitalista.

El estudio, a partir del estado del arte, aborda los siguientes tipos de prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar: abandono de la docente – práctica tradicional – posición innovadora – práctica transformadora o renovadora. Desde allí es que nos interesa caracterizar de modo descriptivo los tipos de enfoques pedagógicos que se sostienen en la Educación Física de José Clemente Paz, con la intención, en una segunda etapa, de profundizar sobre aquellas prácticas pedagógicas renovadas que pueden brindar ciertos horizontes para la transformación crítica de un área que sigue sosteniendo principios e ideas higienistas, desarrollistas, recreacionistas o meramente deportivistas. Por consiguiente, se investigan a docentes que comprendan a la Educación Física desde un enfoque culturalista, comprendiéndola como una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales (juegos, disponibilidad corporal, juegos deportivos, prácticas corporales expresivas, actividad física sostenible, prácticas corporales en y con la naturaleza), como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas (Gómez Smyth et al, 2017), aspectos resaltados por la Ley de Educación (MECyT, 2006) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (MECyT, 2004, 2007, 2011a, 2011b).

Conclusiones

El enfoque crítico, que concibe a la Educación Física como una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas, se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad, siempre en interacción con otros. Persisten diferentes críticas expuestas por los modelos hegemónicos como lo son las visiones higienistas, deportivistas, desarrollistas, recreacionistas y psicomotricistas.

Decimos que estas críticas obstaculizan los avances de las investigaciones desde una perspectiva crítica porque es necesario responder a los ataques biologicistas y del sistema deportivo. Aspectos que lentifican los esfuerzos de producción académica e investigativa hacia estratos de discusión política y, sobre todo, como viene pasando en la actualidad, a estudiar propuestas pedagógicas que se presentan como innovadoras con tendencia a la transformación social. “Cuando se fundamenta desde lo biológico, esa posición no es discutible, se acepta. Cuando se fundamenta desde las ciencias sociales todo es matizable” (Rodríguez Giménez y Seré Quinteros, 2013: 92).

La perspectiva sociocultural crítica en Educación Física se encuentra en un estado incipiente y tendría que aspirar a constituirse como un colectivo mucho más unificado, no tan desarticulado y fragmentado como hasta el momento viene sucediendo. Creemos que una posición revolucionaria no debe constituirse, en este momento histórico, a partir de rebatir inyectivas, sino a partir de instalar una posición y que prosiga su constitución en el tiempo.

El desafío es articular la investigación, no solo como acción para poder arribar a conocimientos científicos, sino también como un espacio de acompañamiento, sostén de aquellas prácticas pedagógicas críticas que luchan en soledad en pos de una transformación social de los valores capitalistas, segregación, discriminación, desigualdad, selectividad, meritocracia, rendimiento y eficacia, también reinantes en la Educación Física Escolar.

Bibliografía

- Almeida, L. y Fensterseifer, P. (2007). Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, 13(2), 13-35.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial*.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley de Educación Nacional.
- Argentina, Ministerio de Educación y Tecnología (2011a). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo Educación Primaria 4º, 5º y 6º años*.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2011b). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 7º año Educación Primaria y 1º año Educación Secundaria Secundaria*.
- Bolívar, C. (1985). Pedagogía y Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 47-50.
- De Souza Minayo, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil* (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Gómez Smyth, L. (coord), Dupuy, M., Ianonne, A y Morén, E (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Buenos Aires: UFLO.
- Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de Educación Física de nivel inicial*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

- González, F. J. y Fensterseifer, P. E. (2006). Educação física e cultura escolar: critérios para indentificação do abandono do trabalho docente. *Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. Santa María. Brasil.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kirk, D. (2010). Situación actual y tendencias futuras de la investigación sobre la Educación Física en Europa: algunas cuestiones cruciales que explican por qué la investigación es importante. *Actas del V Congrès Internacional d'Educatió Física*. Barcelona: INEFC.
- Marques Da Silva, A., Righi Lang, A. y González, F. (2014). *As possibilidades e os limites na (re) formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho*. *Actas del XXII Seminario de Iniciação Científica*. Ijuí: UNIJUÍ.
- REIPEFE. (2016). *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. General Pico: Argentina.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rodríguez Giménez, R. y Seré Quinteros, C. (2013). La anatomía es el destino: la educación. En V. Varea y E. Galak (eds.), *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 87-102). Buenos Aires: Biblos.
- Rubio, J. y Varas, J. (2004). *Ámbitos de análisis de la realidad. El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Santini, J. y Molina Neto, V. (2005). A síndrome do esgotamiento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física*, 19(3), 209-222.
- Silva M. S. y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.
- Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faria, B., Moraes, C., Almeida, U. y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinversión pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 16(2), 129-147.
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la Educación Física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.
- (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la Educación Física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 57-90.
- (2013). Crítica de la Educación Física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento* 19(1), 309-329.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica: tomo I*. México: CENGAGE Learning.
- Zorzanelli dos Santos, N., Bracht, V. y Almeida, F. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), 141-165.