

---

# La comprensión en Educación Física

Documento N° 2 / 2008

Dirección de Educación Física  
Material destinado a supervisores, equipos de conducción  
y profesores de Educación Física

## Índice

Introducción .....	3
La comprensión en Educación Física .....	5
Qué textos leer en Educación Física .....	9
Propósitos de leer, para qué leer .....	10
Cómo propiciar la lectura .....	10
La interacción entre el autor y el lector .....	12
Bibliografía .....	15

### Dirección de Educación Física

Director: Lic. Alejandro Ricci

Subdirector: Prof. Ricardo Susa

Asesores: Prof. Silvia Saullo | Prof. Susana Martino | Prof. Amilcar Obon |

Prof. Orlando Jorge Moraga | Prof. Carlos González

Responsables de la redacción de este documento

Equipo de Capacitación de la Dirección de Educación Física: Nidia Corrales | Silvia Ferrari |

Jorge Gómez | Silvia Saullo. Con la colaboración de Gladys Renzi y la coordinación de Silvia García.

Dirección de Producción de Contenidos

Edición Adela Ruiz | Diseño Bibiana Maresca | Armado Eugenia Nelli

dir\_contenidos@ed.gba.gov.ar

Marzo 2008

# La comprensión en Educación Física

---

Material destinado a supervisores, equipos de conducción y profesores  
de Educación Física

## Introducción<sup>1</sup>

Tratar el problema de la comprensión en Educación Física requiere, en un primer momento, detenernos a pensar qué entendemos por un concepto que, producto de las diversos enfoques desde los que es abordado, puede calificarse de polisémico. En este sentido, una perspectiva interesante es la que ofrece Paulo Freire (2003) al establecer una estrecha vinculación entre la comprensión y la acción:

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica, o preponderantemente crítica, la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción.

Las formas de comprender, tanto como las acciones que con ellas se relacionan, son herramientas que los sujetos, en interacción dialéctica con su medio, pueden ir construyendo con la ayuda de mediadores que la cultura les provee.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo fue realizado sobre la base de un documento producido por la Dirección de Educación Física en 2005, en el marco del Programa de Jornada Extendida que tenía como ejes de trabajo la comprensión y la participación. Elaborado con la intención de ofrecer orientación para el desarrollo de las prácticas docentes, se lo recupera en esta oportunidad para difundirlo a otros docentes de la Jurisdicción.

Kieran Egan (2000), por su parte, describe a la educación en función de una sucesión de tipos de comprensión que se van desarrollando en los sujetos: somática, mítica, romántica, filosófica e irónica. Si bien estas formas se van sucediendo en el tiempo, ello no significa que una reemplace a la precedente. Para este autor, la educación está inextricablemente vinculada con la vida y la cultura de la sociedad, y los tipos de comprensión –que se han desarrollado durante la evolución y la historia cultural– se fusionan entre sí a medida que aparece cada tipo, aunque nunca totalmente. Los individuos, en tanto, adquieren los tipos de comprensión en el mismo orden en que se desarrollaron históricamente.

Asimismo, este autor señala que de acuerdo a las sociedades en las que crecen los individuos desarrollan un conjunto de instrumentos que les permite acceder a estos tipos de comprensión. De acuerdo con Lev Vygotsky (Sanjurjo y Vera, 1994), cuando hablamos de instrumentos nos estamos refiriendo a instrumentos mediadores que conforman la comprensión que tenemos del mundo. Siguiendo a Egan, estos instrumentos son: el desarrollo sucesivo del lenguaje oral, la alfabetización, las abstracciones teóricas y la extrema reflexividad lingüística que produce la ironía.

Desde otra perspectiva, Edgar Morin (1999) explica que hay dos tipos de comprensión: la intelectual u objetiva y la humana o intersubjetiva:

Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, comprender, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad. Explicar es considerar lo que hay que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva. La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales pero es insuficiente para la comprensión humana (...). Comprender incluye, necesariamente, un proceso de empatía de identificación y de proyección.

Para David Perkins (1995), en tanto, es la comparación entre conocer y comprender lo que permite captar “el carácter misterioso de la comprensión”:

El conocimiento es un estado de posesión, de modo que es fácil averiguar si los alumnos tienen o no un determinado conocimiento. La comprensión, en cambio, va más allá de la posesión (...). Consideraremos la comprensión no como un estado de posesión sino como un estado de capacitación. Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento. Estas cosas que podemos hacer, que revelan comprensión, se denominan “actividades de comprensión”.

La noción de comprensión viene unida a la de conocimiento. De este modo, el que comprende “resignifica conocimientos en contextos nuevos, los adapta y transfiere para resolver nuevas situaciones de vida” (DGCyE, 2005). Así, por ejemplo, es posible que un alumno de 5º enumere sistemas defensivos en Handball, pero comprenderlos supone ir más allá de esa enumeración.

## La comprensión en Educación Física

Al pensar el problema de la comprensión en Educación Física surgen numerosos interrogantes. ¿De qué manera se trata pedagógicamente la comprensión en Educación Física? ¿Se habilitan espacios para la comprensión? ¿A través de qué consignas? ¿Se propician aprendizajes comprensivos? ¿Qué comprenden los alumnos/as acerca de su corporeidad y motricidad? ¿Qué comprenden acerca del grupo al cual pertenecen y de su particular posición en él? ¿Qué comprenden acerca de la imagen corporal de sí mismos? ¿Cómo incide, para su vida cotidiana, lo que comprenden en sus prácticas corporales, ludomotrices y en relación con el medio natural?

Ahora bien, abordar estas cuestiones requiere superar aquella concepción de Educación Física que basaba la tarea educativa en la actividad constante, considerando que el aprendizaje se producía a partir de la mayor cantidad de oportunidades de movimiento que tuvieran los sujetos, con escasos o nulos momentos para el intercambio, la confrontación de hipótesis y la reflexión.

En forma implícita o explícita, esta forma de intervención se apoyaba en una concepción de cuerpo-objeto y de movimiento entendido como la modificación en la posición del cuerpo en sus manifestaciones externas y visibles. Y tenía su correlato en estrategias de enseñanza basadas en la presentación de modelos a reproducir, el comando directo y la asignación de tareas, lo que formaba alumnos/as ejecutores de ideas, movimientos y propuestas de otros (casi siempre su maestro), promoviendo más alienación que formación.

En consecuencia, la enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión sólo puede llevarse a cabo si se trasciende la dimensión de lo meramente procedimental y vivencial; esto es, del hacer por el hacer mismo, sin fundamentación o justificación de su importancia.

En tanto disciplina pedagógica, hoy la Educación Física incide intencionadamente en la corporeidad y motricidad de los sujetos, promueve la conquista de la disponibilidad corporal y motriz y contribuye a la constitución de la subjetividad, favoreciendo el desarrollo integral. Esta concepción requiere hacer una Educación Física basada en la comprensión, que propicie aprendizajes comprensivos, atienda a la grupalidad y promueva la construcción de ciudadanía.

Entender el cuerpo como corporeidad plantea que el ser humano “ya no sólo ‘posee’ un cuerpo (que sólo hace) sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica HACER, SABER, PENSAR, SENTIR, COMUNICAR y QUERER” (Rey Cao y Trigo Aza, 2000).

Al desarrollar la idea de la comprensión somática, Egan sostiene:

Como especie y como individuos hemos tenido y tenemos cuerpo antes que lenguaje. El lenguaje emerge del cuerpo en el proceso de desarrollo de la especie y del individuo y lleva el sello ineluctable del cuerpo. Por ejemplo, las frases y las oraciones están vinculadas con el tiempo que necesitamos para inspirar y espirar, aunque cuando hablamos hacemos inspiraciones rápidas y soltamos el aire a un ritmo constante (...). De manera similar, empleamos el lenguaje para representar el mundo tal como nos es revelado por nuestra escala y por nuestros órganos de percepción. En otras palabras, nuestro cuerpo es el instrumento mediador más esencial que da forma a nuestra comprensión (...). Por lo tanto, la comprensión somática se refiere a la comprensión del mundo que es posible para nosotros, los seres humanos, dado el cuerpo que tenemos.

En esta misma línea, Therese Bertherat (1994) afirma que no sólo tenemos un cuerpo, sino que “nuestro cuerpo es nosotros mismos”:

Él es nuestra realidad aprehensible. No se opone a la inteligencia, a los sentimientos, al alma. Los incluye y los alberga. Por ello tomar conciencia del propio cuerpo significa abrirse el acceso a la totalidad del propio ser... porque lo psíquico y lo físico, incluso la fuerza y la debilidad, representan, no la dualidad del ser, sino su unidad.

El sujeto desarrolla su corporeidad y lo hace junto a otros con quienes establece interacciones y comunicaciones motrices. De allí que adquiera especial relevancia una enseñanza que propicie la comprensión de los procesos grupales en pos de favorecer la constitución de los grupos, lo que supone ir más allá de formar parte de la misma clase o del mismo agrupamiento.

Para ayudar a los alumnos/as a constituir grupos es necesario incidir en la grupalidad. Como afirma Marta Souto de Asch (1993):

Todo conjunto o encuentro entre personas tiene la posibilidad de ser grupo, está ubicado en una dimensión potencial de grupalidad y la transita. Los sujetos (docente-coordinador, alumnos-miembros) podrán tener mayor o menor conciencia de esta cualidad potencial y podrán favorecerla u obstruirla de distintas maneras.

En estrecha relación con la comprensión de los procesos grupales, es importante facilitar el análisis de la comunicación en las distintas situaciones sociomotrices que se generan cuando tienen lugar prácticas corporales, expresivas, ludomotrices y vinculadas con el medio natural. Por esto, para propiciar desde el área aprendizajes comprensivos es preciso tomar en cuenta los aportes de la sociomotricidad.

Acuñado por el sociólogo francés Pierre Parlebas (1987,1988), el término sociomotricidad hace referencia al “campo y características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociomotrices”. El rasgo fundamental de estas situaciones sociomotrices, aquellas que para Parlebas conllevan “la realización de interacciones motrices esenciales (o comunicaciones prácticas)”, es la presencia de interacción motriz, implicada necesariamente en la realización de la tarea proyectada (como sucede con los juegos colectivos y deportes donde hay cooperación y/u oposición, construcciones rústicas en equipo, danzas, numerosas actividades colectivas, etc.).

Esta interacción, característica distintiva que contrapone sociomotricidad y psicomotricidad, esto es, “el conjunto de prácticas que abarca las actividades motrices en solitario”, realza el carácter central de la relación que la persona que actúa mantiene con los demás participantes, siendo uno de los conceptos clave y de los criterios principales de la clasificación del conjunto de las situaciones motrices.

**No obstante, y sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que no existe acción humana que no sea sociomotriz.** Siempre actuamos en relación directa o indirecta con los otros, aun en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales. En consecuencia, así como el alumno/a que juega un deporte de habilidades motrices abiertas acuerda con sus compañeros/as jugadas y variadas estrategias, también realiza acuerdos con otros un adolescente que realiza una muestra gimnástica individual, situación que para Parlebas, en cambio debería ser considerada psicomotriz (DGCyE, 2004).

Para promover una enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión del ser y del hacer corporal y motor, será necesario que el docente proponga “actividades de comprensión”. Entre ellas:

- **Explicación:** implica que los alumnos/as puedan dar cuenta de lo aprendido con sus propias palabras. Por ejemplo, si están aprendiendo la regla de retención de pelota en Voleibol, luego de su desarrollo, el docente puede solicitar a uno de los alumnos/as que explique qué fue lo que entendió por retención.
- **Ejemplificación:** supone mostrar ejemplos de algún concepto explicado. Siguiendo con la situación anterior, el docente puede pedir que entre varios alumnos/as demuestren formas de ejecución de las habilidades específicas del Voleibol en las que se puede “cometer” retención.
- **Aplicación:** significa emplear el concepto desarrollado para ejercitar, explicar o resolver una situación motriz propuesta, diferente de la ejemplificada. De este modo, mientras juegan cuatro vs. cuatro en minicancha, dos alumnos/as que asumen el rol de jueces en cada una de ellas aplican la regla de retención.
- **Justificación:** consiste en ofrecer otros fundamentos o conceptos para reafirmar lo explicado. Por ejemplo, el profesor puede elegir los “fallos” más controvertidos observados durante la actividad de aplicación y proponerlos a consideración de los diferentes equipos de modo tal que, por subgrupos, puedan encontrar fundamentos para sostener si la jugada implicó o no retención.
- **Comparación y contraste:** implica observar el concepto y compararlo con otros. En el caso propuesto, analizar otra regla de Voleibol, como podría ser la invasión del campo contrario, y comparar su incidencia en el juego, en relación con la de retención, o contrastar sus consecuencias.
- **Contextualización:** supone investigar por qué ese concepto es importante y qué función cumple en el contexto más amplio del que proviene. Por ejemplo, cómo surgen las dos reglas antes analizadas, en qué momento de la evolución del deporte, qué consecuencias trajo para su práctica y su aprendizaje, etc.
- **Generalización:** consiste en reconocer qué principios generales se pueden desprender de ese concepto. En el caso analizado, identificar qué principios del reglamento de Voleibol se pueden aplicar o transferir a los de otros deportes, o durante el aprendizaje de un reglamento de cualquier deporte, etc.

**Los alumnos/as alcanzarán un aprendizaje motor comprensivo cuando sean capaces de conocer, explicar, fundamentar los contenidos de los que se van apropiando en las clases y puedan operar con ellos.** Para esto, el docente deberá

enseñar la fundamentación del hacer motor a través del planteo de preguntas o del uso de textos escritos –elaborados por él o seleccionados de diferentes libros– que inviten a los alumnos/as a construir un marco conceptual, a apropiarse de los conocimientos específicos del espacio, para que luego los puedan aplicar más allá de lo aprendido, sin que por la incorporación de los textos, su análisis y aplicación, se diluya la esencia de la clase de Educación Física: la acción corporal y motriz.

## Qué textos leer en Educación Física

Como sostiene Freire, leer implica necesariamente comprender:

Muchos siglos antes de saber leer y escribir los hombres y las mujeres han estado inteli-giendo el mundo, captándolo, comprendiéndolo, “leyéndolo”. Esa capacidad de captar la objetividad del mundo, proviene de una característica de la experiencia vital que noso-tros llamamos curiosidad (...). La curiosidad es, junto con la conciencia del inacabamien-to, el motor esencial del conocimiento.

Si consideramos el término texto en un sentido amplio, en la clase de Educación Física pueden reconocerse variados y diferentes tipos.

- *Textos escritos*, como adivinanzas, reglas de un juego o de convivencia, cancio-nes, representaciones gráficas de una jugada o desplazamientos, mapas, enig-mas a resolver, indicadores de los logros que se esperan, entrevistas, artículos sobre personajes de la cultura de lo corporal y el deporte, relatos históricos, información de actualidad, etc.
- *Ilustraciones*, como las referidas al cuerpo humano, entre otras.
- *Textos orales*, con diferentes matices en sus expresiones, tonos de voz, frecuen-cias y omisiones.
- *Textos “en movimiento”*, como la trayectoria de una pelota, los desplazamien-tos de los jugadores, la organización en el espacio, el desarrollo práctico de sis-temas tácticos y estratégicos, la distancia que recorre un objeto, entre otros.
- *Textos “gestuales”*, como los mensajes que emiten tanto los alumnos/as como los docentes en relación con cuestiones vinculares, estados de ánimo o senti-

mientos –disgusto, placer, aburrimiento, enojo–, y que pueden o no guardar coherencia con la acción.

## Propósitos de leer, para qué leer

Propiciar una enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión del ser y del hacer corporal y motor, y del contexto en que los alumnos/as se desarrollan, puede ayudar a formar sujetos autónomos, con un pensamiento crítico, creativo, solidario y transformador del medio en el cual se hallan insertos.

Esta perspectiva acerca de la enseñanza facilita que los alumnos/as desarrollen y consoliden su protagonismo y adquieran las competencias necesarias según la situación. Por ejemplo, al jugar los alumnos/as suelen implicarse en su totalidad, motricidad, corporeidad, sentimientos y cogniciones, mostrándose tal cual son, en sus posibilidades y limitaciones, necesidades e intereses. Pero no alcanza con jugar para aprender a jugar. Si esperamos propiciar la comprensión, resulta necesario proponer instancias en las que los alumnos/as puedan revisar las decisiones que toman, la forma en que se vinculan con los otros y la manera en que operan con las reglas, entre otras alternativas posibles.

Por último, cabe señalar que para el logro de aprendizajes comprensivos adquiere especial relevancia la articulación con otras áreas curriculares. Por caso, la fuerte implicación y motivación que se favorece desde las prácticas corporales, ludomotrices y en el medio natural puede recuperarse desde el área de Lengua para el tratamiento de contenidos específicos cuyas producciones retornen como insumos para el área de Educación Física. Se trata, por ejemplo, de proponer situaciones en las que se propicie la comprensión de los sucesos que acontecen en la clase, su análisis y posterior comunicación, la elaboración de informes y la incorporación de textos que fundamentan el hacer corporal y motor.

## Cómo propiciar la lectura

En este recorrido, en el cual se espera que los alumnos/as construyan su fundamentación acerca de las prácticas corporales, es decir, que no sólo sepan hacer sino que sepan *por qué hacen lo que hacen*, y puedan hacer junto a otros en forma cooperativa y solidaria, resulta necesario generar espacios para la reflexión y disponer de información que sustente las argumentaciones que construyen al respecto.

Partiendo de considerar que existe un amplísimo material bibliográfico para enriquecer los conocimientos de los alumnos/as sobre las bases y fundamentos de la gimnasia, el juego, el deporte y los aprendizajes en el medio natural, entre otros aspectos, se sugieren algunas estrategias para que los alumnos/as indaguen, lean y escriban sobre temas que el docente puede proponer para contribuir a la comprensión de los contenidos del área.

1. Preparar materiales de lectura, muestras, informes y relatos, relacionados con distintos contenidos del Diseño Curricular de Educación Física, y ofrecerlos a los alumnos/as semanalmente para promover los debates en clase.
2. Incluir en la biblioteca escolar libros, revistas, periódicos y videos que contengan temas relacionados con la Educación Física y promover que los alumnos/as asistan a la misma para realizar diferentes tipos de trabajos, ya sea sobre textos señalados por el docente o aportados por ellos mismos.
3. Configurar carpetas temáticas, por ejemplo, con recortes de artículos que se publican en revistas de actualidad sobre el tratamiento y cuidado del cuerpo, la actividad física y la práctica deportiva en su relación con la salud, el tiempo libre y las actividades en el medio natural, etcétera, y utilizarlas para reflexionar y profundizar en clase los contenidos propuestos y sus formas de aplicación.
4. Preparar los programas básicos de acondicionamiento físico, con fundamentos y orientaciones que resulten adecuados para compartir actividades motrices en familia, propiciando el registro y posterior relato de las experiencias.
5. Proponer la lectura y análisis de artículos o reflexiones sobre el deporte de competición para debatirlos en clase y promover su comparación con la práctica del deporte en la escuela y con el deporte recreacional.
6. Construir con los alumnos/as indicadores que les permitan dar cuenta de sus condiciones de inicio y de los logros alcanzados.
7. Analizar la finalidad y el sentido de la regla y el reglamento en los juegos deportivos convencionales y su necesidad de modificación frente a nuevas circunstancias o contextos de aplicación. Redactar las reglas de los juegos que se inventen y/o modifiquen.
8. Analizar las acciones que se producen en el desarrollo de las actividades motrices, en especial en los juegos deportivos, para reflexionar con los alumnos/as

sobre el efecto que tienen sobre el grupo, sus relaciones, etc., generando la autocrítica. Relacionar estas experiencias con otras situaciones de la vida cotidiana, escolar, laboral y de la constitución de la ciudadanía.

9. Utilizar las actividades realizadas en el medio natural, en particular en el campamento, para reconocer el valor de la construcción y/o aceptación de normas que permiten una convivencia armónica, la distribución equitativa de tareas, la seguridad del grupo, el compromiso con los roles asumidos, entre otros aspectos.
10. Interpretar recorridos, mapas, comunicaciones gestuales y textos en movimiento.
11. Reconstruir la historia deportiva de familiares o personajes del barrio, relevando información acerca de sus experiencias deportivas más destacadas, tanto del pasado como del presente.
12. Realizar encuestas relacionadas con las actividades motrices, deportivas, expresivas y de contacto con el medio natural a personajes destacados o familiares.
13. Descubrir la estructura de los juegos.
14. Comprender la táctica que utilizan los compañeros/as.
15. Evaluar su proceso grupal.

En caso de incluir la consulta de artículos acerca de la Educación Física se recomienda que esta actividad no quede desvinculada de la propuesta global de trabajo, sino que adquiera sentido en la secuencia que el docente se propone.

## La interacción entre el autor y el lector

En Educación Física la interacción que se establece entre autor y lector le asigna a este último un lugar especialmente activo, puesto que el alumno/a no sólo debe leer los “textos” que escriben sus compañeros/as sino también anticiparlos antes de que sean “escritos” (prever sus desplazamientos, la trayectoria de la pelota u otros objetos, las organizaciones tácticas, etc.).

Asimismo, esta relación se caracteriza por ser claramente interactiva: un alumno/a escribe un texto, otro lo lee y realiza una devolución que es, a su vez, insumo para “la escri-

tura” de un nuevo texto. Tal es el caso de un partido, donde continuamente es necesario leer los desplazamientos de los propios compañeros/as y de los otros, las trayectorias de la pelota, la organización en el espacio, los acuerdos de ataque y defensa, las acciones inesperadas, entre otros aspectos.

Semejante dinámica requiere propiciar procesos de aprendizaje que van ocurriendo, al decir de Perkins, “como consecuencia del pensamiento”. Sin embargo, a veces ocurre que las estrategias de enseñanza proponen a los alumnos/as el mismo recorrido: la copia de un modelo, su repetición, ajuste y aplicación al juego deportivo de que se trate, adhiriendo a una concepción aplicacionista en la enseñanza de las técnicas.

Desde un enfoque superador, se propone favorecer la reflexión y la toma de conciencia acerca de la necesidad de nuevas herramientas técnicas para resolver diversas tareas motrices y situaciones de juego. Este camino está mucho más cerca de favorecer un *aprendizaje comprensivo*, donde se promueve, en primer lugar, la identificación de los problemas de movimiento y, luego, la apropiación de aquellas técnicas o “herramientas” que posibilitan su resolución.

No es lo mismo la práctica rutinaria que se sigue producto de aceptar la autoridad que la indica que facilitar procesos de reflexión y toma de conciencia que otorguen significado y sentido a las acciones que se realizan, con implicancias decisivas en la motivación intrínseca de los sujetos. Para esto, es preciso facilitar la elaboración y contrastación de hipótesis, la construcción de propuestas, el aprendizaje cooperativo; en otras palabras, aprender a hacer Educación Física con otros a los que se observa, se ayuda, con quienes se intercambian opiniones, se aprende y se avanza.



## Bibliografía

- Bertherat, Therese, *El cuerpo tiene sus razones*. Barcelona, Altaza, 1994.
- DGCyE, SB, "La naturaleza de la comprensión", documento del Programa de Jornada Extendida. La Plata, mimeo, 2005.
- DGCyE, DEP, DEF, Documento N° 2 "El adolescente y su sociomotricidad". La Plata, 2004.
- Egan, Kieran, *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona, Paidós, 2000.
- Freire, Paulo, *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- Morin, Edgar, *Siete saberes fundamentales para la educación del futuro*. Paris, UNESCO, 1999.
- Parlebas, Pierre, *Elementos de Sociología del Deporte*, Unisport, Málaga, 1988.
- — —, *Perspectivas para una Educación Física Moderna*, Unisport, Málaga, 1987.
- Perkins, David, *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa, 1995.
- Rey Cao, Ana y Trigo Aza, Eugenia, "Motricidad... ¿quién eres?", en *Apunts* N° 59. Generalit de Catalunya, Instituto Nacional d'Educación Física, enero-marzo de 2000.
- Sanjurjo, Liliana y Vera, María Teresa, *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens, 1994.
- Souto de Asch, Marta, *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.



---

**Provincia de Buenos Aires**

**Gobernador**  
Sr. Daniel Scioli

**Director General de Cultura y Educación**  
Prof. Mario Oporto

**Subsecretario de Educación**  
Lic. Daniel Belinche

**Director de Educación Física**  
Lic. Alejandro Ricci

**Director de Producción de Contenidos**  
Lic. Alejandro Mc Coubrey