



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN NIVEL INICIAL

EN DOS JARDINES DE INFANTES DE MALDONADO

**JOAQUÍN VIROGA
EMANUEL BELLO
JOAQUÍN PÍRIZ**

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

TESIS DE GRADO
TUTOR: JOSÉ LUIS CORBO

MALDONADO, URUGUAY
2022

Centro Universitario Regional del Este

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la

Tesis Tesina Proyecto Monografía Otros

Especifique:.....

Título:**La enseñanza del deporte en nivel inicial en dos jardines de infantes de Maldonado**

Autor/es**Joaquín Viroga, Joaquín Piriz, Emanuel Bello**

Tutor
.....**José Luis Corbo**.....

Carrera
.....**Licenciatura en Educación Física**.....

Calificación
.....**11 (once)**.....

Tribunal
Profesor.....**José Luis Corbo**.....
(Nombre y firma)



Profesor.....**Andrés González**.....
(Nombre y firma)

ANDRÉS GONZALEZ

Profesor.....**Liber Benítez**.....
(Nombre y firma)

LIBER NICOLAS BENITEZ GONZALEZ

PAÍS: URUGUAY

FECHA: 2023.04.15 | 12:56:36 -03:00

FIRMA ELECTRÓNICA AVANZADA | VALIDEZ LEGAL: LEY 18.600

FIRMA RESPALDADA POR

ID firma
Abitab

Fecha : 29/03/2023

Índice

1. Introducción	4
2. Tema	5
3. Definición del problema	5
4. Justificación	6
5. Pregunta de investigación	7
6. Antecedentes	7
6.1 Antecedentes internacionales	7
6.2 Antecedentes nacionales.....	9
7. Objetivos	11
7.1 Objetivo general	11
7.2 Objetivos específicos.....	11
8. Marco teórico	12
8.1.1 Educación y educación formal	12
8.1.2 <i>Currículum</i> y dimensiones curriculares.....	13
8.1.3 El Programa de Educación Inicial y Primaria (2008).....	15
8.2.1 Educación Física.....	16
8.2.2 Educación Física en el Programa de Educación Inicial y Primaria	17
8.2.3 Educación Física en nivel inicial.....	19
8.2.4 Perspectivas teóricas y contenidos en nivel inicial.....	20
8.3.1 El deporte como concepto	20
8.3.2 El deporte como contenido de enseñanza en la Educación Física escolar.....	21
8.3.3 Perspectivas culturalistas para la enseñanza del deporte en nivel inicial	22
8.3.4 Educación deportiva en nivel inicial	23
9. Metodología y variables	26
9.1 Aspectos metodológicos generales.....	26

9.2 Instrumentos de investigación	27
9.2.1 Entrevistas	28
9.2.2 Observación.....	28
9.2.3 Diario de campo	29
9.3 Variables de análisis	29
10. Análisis del trabajo de campo	32
10.1 El lugar del deporte en nivel inicial en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) desde las perspectivas de los docentes	32
10.2 El paradigma que sostiene la enseñanza del deporte en nivel inicial	34
10.3 La configuración de una práctica de enseñanza que no está prescrita para nivel inicial	41
11. Conclusiones.....	47
12. Proyecciones	50
13. Bibliografía.....	51
14. Anexos.....	57
14.1 Entrevista a P1	57
14.2 Entrevista a P2.....	63
14.3 Dispositivos de observación de P1	75
14.4 Dispositivos de observación de P2	88
14.5 Diarios de campo de P1	101
14.6 Diarios de campo de P2.....	104

1. Introducción

La siguiente investigación aborda las prácticas de enseñanza deportivas en nivel inicial, desde el estudio de dos jardines de infantes en Maldonado, a través de las metodologías utilizadas por sus docentes y los intereses educativos que les subyacen. Debido a que el documento curricular no prescribe el deporte en esas edades, entendemos que no existen propuestas hegemónicas instaladas en relación al contenido.

Como punto de partida, nos anclamos en las teorías críticas, que devienen del marxismo occidental y surgieron en la Escuela de Frankfurt, en Alemania, previo a la Segunda Guerra Mundial. Incluso, varios de sus representantes más encumbrados, fueron hostigados por el nazismo dominante en la época. La crítica, conceptualizada como “crítica autoconsciente (...) a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales” (Giroux, 1992, pág. 26), enfrenta al objeto a sus contradicciones internas, es decir, realizando una crítica inmanente. Por lo tanto, solo es buena aquella teoría que sirva para la praxis, lo que representa una crítica a las filosofías contemplativas. Giroux (1992), entiende que la crítica de la cultura y el acceso a ella, habilita a la crítica de las relaciones estructurales.

2. Tema

Esta tesis de grado, se aproxima sobre tres temas centrales: (1) el deporte y su enseñanza desde nivel inicial; (2) los sentidos asignados a dicha enseñanza -es decir, el para qué enseñarlo- y (3) las metodologías de enseñanza que se utilizan en dos jardines de infantes de Maldonado.

3. Definición del problema

Existe una lógica psicomotricista de la Educación Física en la que, en las primeras etapas de vida del niño, se debería trabajar desde enfoques desarrollistas. No obstante, estudios recientes demuestran que, en sentidos culturalistas, el vínculo o la relación de los niños con el deporte aparece en edades tempranas, mucho antes de lo que el programa escolar lo prescribe; de forma que esos niños se vinculan con la cultura deportiva y empiezan a ser construidos por ella. Esa situación real ya se define *a priori* como un problema, entendiendo que el niño empieza a ser sujeto de cultura, cultura que empieza a construirlo mucho antes que él la construya a ella. Agregamos, que no se debería enseñar el deporte para adoctrinar a los niños. O, dicho de otra manera, las técnicas son patrimonio humano y, por ende, legado cultural, que sería absurdo ocultar a los niños al tiempo que ellos las están encontrando en su vida cotidiana.

4. Justificación

Si bien entendemos que el deporte es un legado de la cultura de movimiento, con el que todos, de alguna manera, convivimos desde edades tempranas, extrañamente en el Programa de Educación Inicial y Primaria (en adelante PEIP), su abordaje como contenido específico del área, aparece recién a partir del tercer nivel. Aunque el programa no lo prescribe, sabemos que existen en Maldonado experiencias en la enseñanza del deporte desde nivel inicial que, sin embargo, no existen en el resto del país. Por lo tanto, no se encuentran propuestas hegemónicas instaladas en relación al contenido. Siguiendo esta línea, se busca comprender qué hacen aquellos docentes que se proponen enseñar el deporte desde nivel inicial, describiendo su metodología y qué componentes constitutivos del contenido seleccionan para abordar.

Para poder comprenderlo desde la lógica de la educación formal, sabemos que cualquier propuesta educativa está anclada en un proceso de circulación de cultura que tiene la obligación de poner al niño cerca de aquello que lo rodea en el mundo. Entonces, los saberes que transitan en la escuela son saberes culturales, socialmente construidos. Para el caso de la Educación Física, el PEIP menciona la necesidad de pensar en una cultura corporal del movimiento, que permita significar aquellas prácticas que en la escuela se aprenden, asociadas al movimiento no productivo del sujeto (Bracht, 1996). En el caso del deporte percibimos que, junto al juego, son las prácticas que de forma más temprana se acercan a los niños -así sea por la extensa propuesta deportiva de nuestro país, como espectadores o consumidores-; sin embargo, el programa lo prescribe recién en tercer nivel escolar.

A su vez, el PEIP propone la enseñanza de las habilidades motrices básicas, que no configuran un contenido enseñable, sino más bien, que apuntan a un enfoque desarrollista de la Educación Física. Esta perspectiva de la disciplina está fuertemente ligada con la psicomotricidad, que tuvo su auge en América en la década del setenta (Soares, 1996). “Ese legado aún sobrevive en los diseños curriculares y lleva a un sinfín de problemas, entre ellos la inclusión de elementos en el programa que se presentan como contenidos, pero que, definitivamente, no lo son” (Corbo, 2021, pág. 31). De la propia enseñanza del deporte deviene el desarrollo de las habilidades motrices básicas, no siendo necesario abordarlo desde la psicomotricidad. De hecho, los niños las experimentan cada día, porque para vivir en sociedad, son acciones que no necesitan de la escuela para ser aprendidas, son rastros de la cultura

(Soares, 1996). Sabemos que, en Maldonado, se han cuestionado este tipo de prácticas y se han propuesto enseñar deportes en nivel inicial, adelantándolo en el ciclo prescripto.

5. Pregunta de investigación

Conociendo que el PEIP no prescribe la enseñanza del deporte en nivel inicial y, suponiendo que, metodológicamente, los modelos de enseñanza deberían ser diferentes a los que se utilizan en tercer nivel, nos proponemos saber: **¿Cuáles son las metodologías de enseñanza que implementan los docentes cuando plantean deporte en nivel inicial y qué sentidos educativos le asignan?**

6. Antecedentes

Nuestro tema de investigación no ha sido problematizado antes, específicamente en Uruguay, por lo que se configura como una propuesta innovadora en el área. De hecho, el estado del arte se compone, en esta oportunidad, por antecedentes no tan directos en función de nuestro interés.

6.1 Antecedentes internacionales

Delgado y Montes (2015) estudiaron las preferencias deportivas en niños preescolares españoles e inmigrantes. Esta investigación, realizada en España, es de carácter cuantitativo, en la que los autores realizan una recolección de datos mediante encuestas sobre los intereses deportivos de los niños preescolares y sus preferencias para practicarlos. Sin proceder hermenéuticamente, podemos afirmar que, al cuestionar la práctica deportiva en niños preescolares, le da sentido a la inclusión del contenido deporte en nivel inicial.

En el texto, los autores sientan la base de su investigación en los beneficios inherentes del deporte y su implicancia en la práctica desde temprana edad. Conceptualizan al deporte como un medio, ya sea en la adquisición de destrezas motoras, de lo cognitivo o lo

socioafectivo; y como un fin a corto, mediano o largo plazo, que responde a la salud de los alumnos en tanto obesidad, salud cardiovascular, etc.

Una vez realizado el seguimiento y habiendo recabado 82 encuestas a niños de entre 4 y 10 años, concluyeron que el 48,8% de ellos no realizan ninguna actividad física extraescolar y que solo el 23,2% sí lo hacía. Por parte de las autoras, llegaron a la conclusión de que es necesario mejorar o replantear los programas de actividad física y deporte desde edades tempranas.

Por otra parte, Aguado (2004) hace un recorrido sobre los diversos aportes o espectros que ha tomado el deporte en el ámbito escolar. Se piensa y trata de abordar el deporte con un sentido más educativo, dejando de lado los precedentes de la Educación Física en los que, por ejemplo, solo vemos al deporte en el *currículum* desde una perspectiva con finalidad resultadista o de rendimiento.

Serán los docentes, quienes deberán abordar estas perspectivas, no limitándolos, sino desafiándolos a problematizar el deporte escolar y darle un por qué y para qué a esa práctica educativa. Sea desde criterios sociales, culturales o políticos, pero que su propósito sea con un fin educativo.

En otros términos, Cando y Muñoz (2017) estudiaron en Ecuador sobre la educación deportiva en edades iniciales. Consta de una investigación en seis centros educativos de Cuenca, con el fin de conocer la realidad de las actividades diarias que se llevan a cabo acerca de lo que plantea el Ministerio de Educación en su currículo de 2014. Se propone la edad ideal de iniciación deportiva en base al juego y a la psicomotricidad en las primeras etapas. Afirman que la educación y el deporte son indispensables cuando se tiene como objetivo formar seres humanos integrales.

Ergo, los resultados arrojaron que no había una experiencia de aprendizaje significativa. Debido a esto, se genera un proyecto de iniciación deportiva basado en combinar el juego, las habilidades motrices y la recreación, con el fin de promover la educación deportiva, contando con el apoyo de los padres. Se aborda la metodología, la evaluación y la observación en cada institución investigada, que aunque sea pública o privada, se rigen por la misma propuesta educativa, con la salvedad de que en las instituciones privadas, también cuentan con sus propios estatutos.

En otro orden, Arufe (2020) realizó un análisis sobre cómo debería actuar la Educación Física en nivel inicial. Esta investigación, reconoce la importancia que tiene la Educación Física para el niño en su desarrollo y en sus esferas físicas, sociales, afectivo-emocionales y psíquicas. Señala significativo, que las prácticas de los docentes puedan estimular y acrecentar su desarrollo en estos espectros. Menciona, además, lo fundamental de la formación de los docentes en Educación Física en educación infantil, puesto que en España existe un grado relativo.

El autor, considera que hay una escasa información acerca de lo que se debería trabajar y qué contenidos seleccionar a la hora de las prácticas de enseñanza con niños de 3 a 6 años. Por lo tanto, realiza un listado que, clasificados como contenidos, aparecen: a) habilidades motrices básicas; b) componentes de la psicomotricidad o factores perceptivo-motrices; c) capacidades físicas; d) variables psico-sociales; e) valores; f) ética; y, g) moral. No obstante, nuestro grupo de estudio demostrará, a lo largo de la investigación, su desacuerdo con esta mirada desarrollista de la Educación Física.

El currículo de Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España, 2008) expone unos principios metodológicos a tener en cuenta en esta etapa. Primeramente, destaca la atención a la diversidad, atendiendo a los diferentes periodos de desarrollo de los niños y ofreciendo respuestas adecuadas a las necesidades de cada niño. En segundo lugar, apuesta por el enfoque globalizador otorgando a los niños un aprendizaje desde una perspectiva integrada y diversa. El aprendizaje significativo es otro de los principios que debe primar en esta etapa. El juego, la experimentación y la actividad práctica deben constituir el vehículo principal para la enseñanza de todos los contenidos. También el espacio, los materiales y el tiempo deben planificarse de forma correcta y especialmente crear espacios que generen aprendizaje. (Arufe, 2020, pág. 5)

6.2 Antecedentes nacionales

Sarni y Corbo (2021) realizaron un análisis documental relativo al PEIP -*currículum* que entró en vigor en 2009 en Uruguay-, sin soslayar las relaciones existentes, pero, profundizando en las contradicciones internas del propio documento en torno al Área de Conocimiento Corporal – Educación Física (en adelante ACC-EF). Propone problematizar, desde el concepto de emancipación en contraposición con el de educación como derecho, los

errores epistemológicos del deporte en función de los fundamentos propios del *currículum*. Para ello, los autores analizan exhaustivamente cada área del PEIP previamente.

El documento esboza sentidos emancipatorios, pero, sin embargo, al llegar al deporte, lo hace desde una mirada desarrollista y anclada en el juego. Entiende a la Educación Física como un área de conocimiento “(...) que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos” (ANEP, 2017, pág. 236).

Por lo tanto, quedarían de lado todas aquellas manifestaciones del deporte que no representan exteriorizaciones hedonistas como pilar fundamental. Llámese ser espectador, consumidor o atleta de alto rendimiento, entre otros. Es decir, el PEIP no utiliza al deporte como un fin en sí mismo, sino como un medio para un fin. Quizá, alejar al deporte de su sentido sistemático de reproducción y desarrollista que propone el PEIP y, acercándolo a un sentido más crítico, sea posible enseñarlo en edades tempranas; e incluso, extendiendo aún más las posibilidades que permite el deporte y no centrándose únicamente en solo una de sus características: el juego. Será posible entonces, entender que el deporte pueda ser problematizado desde otros enfoques.

7. Objetivos

Los objetivos, deberán responder a las consideraciones más relevantes del problema de investigación, ubicados en un espacio temporal, siendo claros, precisos y alcanzables. Por lo tanto, representan una guía de lo que se pretende indagar. “Estos aspectos (...) se derivan de la teoría y será la metodología la que permita su cumplimiento. Es por eso que la articulación coherente entre teoría, objetivos y metodología es sustancial en todo proyecto de investigación” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 35).

7.1 Objetivo general

- Comprender las prácticas de enseñanza asociadas al deporte en nivel inicial, sus metodologías y los intereses educativos vinculados a sus prácticas en dos jardines de infantes de Maldonado.

7.2 Objetivos específicos

- Identificar el lugar que ocupa el deporte como contenido de la Educación Física en nivel inicial desde los diseños curriculares.
- Describir los sentidos que asignan los docentes a la enseñanza del deporte en nivel inicial, es decir, el para qué enseñarlo.
- Describir las metodologías de enseñanza del deporte en dos jardines de infantes de Maldonado.

8. Marco teórico

8.1.1 Educación y educación formal

Para proyectar la enseñanza del deporte en nivel inicial, tenemos que atravesar las concepciones de educación y, en su efecto, de educación formal, desde una lógica emancipadora. No existe educación sin cultura. Entendemos, entonces, a la educación como una actividad humana (Sanvisens, 1987); es decir, un acto político y por ende social, que involucra a todos los individuos que forman parte de la práctica generando influencias (Freire, 2005).

En esta línea, Freire (2005) polemiza sobre dos tipos de educaciones distintas. En un extremo, la educación bancaria, representada en los modelos de dominación y opresión a las masas, a través de la reproducción de los contenidos; y en oposición, la educación liberadora, entendida como una facultad de la consciencia humana, capaz de evitar la alienación. Por lo tanto, la educación suele reproducir desigualdad al reproducir intereses de clases. Estas influencias antagónicas, son las que nos permiten orientar nuestra investigación hacia nuestros objetivos, comprender las prácticas de enseñanza y los intereses educativos que subyacen al deporte en nivel inicial. Nos centraremos, de esta manera, en la pedagogía crítica (Freire, 2005). Definimos a la educación como una práctica liberadora con el objetivo de disminuir las distancias entre las instituciones educativas y la vida cotidiana, ocupándose de una relación teoría-praxis que permita la transformación social. En palabras de Giroux (2009):

Una práctica moral y política cuyo propósito sea no solamente introducir a los estudiantes al gran conjunto de ideas y tradiciones intelectuales sino también enseñarles a involucrarse, a través del diálogo crítico, en el análisis y la comprensión de esos *corpus* de conocimientos heredados. (pág. 245)

La educación perfecciona al individuo cuando incorpora nuevas facultades que no serían posibles si no fuera por ella (Sanvisens, 1987). Por lo tanto, la educación abordada desde la criticidad, deberá demostrarles a los estudiantes “(...) lo que Zygmunt Bauman llama ‘un disgusto con todas las formas de injusticia social producidas’ como el deseo de hacer que el mundo sea diferente del que actualmente es” (Giroux, 2009, pág. 250).

En su relación teoría-praxis, entendemos a la educación, como un proceso que deberá generar, en sus prácticas de enseñanza, una contradicción externa, para luego en consecuencia,

promover una contradicción interna. Es decir, que siempre una contradicción externa anteceda a la contradicción interna (de los Santos, 2020, pág. 11). Tensiones externas -prácticas-, devienen en tensiones internas -teorías-.

Pensamos que la educación no transforma a la sociedad, sino que la educación transforma a las personas que podrían transformar, por ende, a la sociedad. Nos urge, como responsabilidad colectiva, generar estados de consciencia. Aquí entra en juego la escuela como factor fundamental e indispensable en la educación de los niños, porque consideramos, que la educación deportiva es compleja de encontrarla en clubes deportivos, debido a que éstos persiguen otros intereses.

La escuela -entendida como toda aquella institución de educación formal encargada de la educación de los niños-, no es una representación tan antigua. En los inicios del siglo XX, la educación recaía mayoritariamente a las familias y a las comunidades religiosas. Pero en la actualidad, es el Estado quien -en la mayoría de los países-, haciendo uso de sus facultades, dirige lo que conocemos como educación formal. El interés de satisfacer las necesidades sociales a través de organismos públicos, conscientes de la importancia política de la escuela, son los impulsos para que esto suceda (Marenales, 1996).

Siguiendo la línea teórica de la pedagogía crítica, las escuelas son instituciones políticas en las que distintos intereses sociales se disputan el dominio (McLaren, 2005). La escuela puede ser considerada como un espacio de reproducción y dominación, o también, como un espacio de liberación en el que se cuestionen modelos sociales hegemónicos y se construyan alternativas emancipadoras (Ramírez y Quintal, 2011). Es decir, “(...) sitios donde los conflictos deberían ser resueltos buscando desarrollar un orden social más justo, humano e igualitario tanto dentro como fuera de ellas” (Giroux y McLaren, 1986, pág. 217).

La naturaleza dialéctica de la pedagogía crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación. (McLaren, 2005, pág. 204)

8.1.2 *Currículum* y dimensiones curriculares

“El *currículum* no es un concepto, sino una construcción cultural” (Grundy, 1994, pág. 19). Para entender el *currículum*, será necesario distanciarse de la idea del *currículum* como un

ideal. Es decir, históricamente, *currículum* representaba aquellos contenidos que los profesores deberían enseñar y los alumnos deberían aprender. Además, en una selección regulada de contenidos que, a su vez, regularían las prácticas didácticas (Sacristán, 2010). No es lo que es, sin la incidencia y propia experiencia humana. Somos nosotros quienes lo construimos, desde nuestro bagaje y, en teoría, sin seguir mandamientos precursores. Por lo tanto, el *currículum* se construye en un sentido histórico, a partir de la reflexión sistemática y conjunta sobre las prácticas y las necesidades que las sociedades demandan.

Para configurar un *currículum*, será la realidad próxima -en relaciones de contraste y dependencia- la que se tomará como fuente de preferencia para seleccionar los contenidos (Zabalza, 1995), en orden prescriptivo (Corbo, 2019) y transpuesta didácticamente a cada nivel de enseñanza (Chevallard, 1997). Por lo tanto, tan incoherente es enseñar bádminton en Uruguay, como incoherente no enseñar deporte en edades tempranas. Desde esta posición, el *currículum* deberá ser emancipador.

Ante todo, en el nivel de la consciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente (...) cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y cuándo representan regularidades invariantes de existencia. En el nivel de la práctica, el *currículum* emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Un *currículum* emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción. (Grundy, 1994, pág. 39)

Asimismo, deberá seguir ciertas dimensiones pedagógicas para su configuración. Aisenstein (1995) propone cuatro categorías: selección, organización para la enseñanza, significatividad del contenido y optatividad en los contenidos. Los contenidos, por consiguiente, conforman un recorte del objeto de saber que es seleccionado para ser enseñado. Entonces, justificar la enseñanza del contenido deporte en nivel inicial, será tarea, ante todo, de una selección adecuada y consciente por parte del docente; optando en primera instancia por el deporte y, en segunda instancia, por aquellos deportes de mayor trascendencia en nuestra cultura.

Sin embargo, esa selección también será parte de las dimensiones curriculares. Como mencionamos con anterioridad, existe un documento curricular prescriptivo que, en Uruguay, se denomina PEIP. A su vez, éste articula con el proyecto institucional, el proyecto de centro

y el proyecto curricular de Educación Física. Por lo tanto y en continuación con la comprensión previa, inmersos en el *currículum*, desde nuestra posición podemos afirmar que es la práctica la que contiene el currículum oculto, no el discurso. Por ende, es la práctica la que tiene la posibilidad de transformación en cada contexto determinado.

8.1.3 El Programa de Educación Inicial y Primaria (2008)

El PEIP es el documento curricular de cabecera en la educación inicial y primaria de Uruguay. Comenzó a construirse en 2006, se publicó en 2008 y entró en práctica en 2009. En él, participaron representantes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), del Consejo de Educación Primaria (CEP), de las Asambleas Técnicas Docentes (ATD), de la Federación Uruguaya de Maestros (FUM), docentes de la Universidad de la República (UDELAR), docentes de secundaria, docentes de la formación docente, instituciones estatales y ministerios pertinentes y comisiones creadas específicamente para la ocasión; con la misión de generar política universal y unificar los Programas de Educación Inicial, Común, Rural y Especial. En este sentido, los Derechos Humanos, son el pilar fundamental de la elaboración del escrito. Alude a que “(...) los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural” (ANEP, 2008, pág. 8).

Para alcanzar tal fin, el manifiesto está anclado en la noción del escalonamiento, presentando los contenidos por grado escolar; insinuando que, por lo pronto, las adaptaciones de los niños son similares en cada estadio. Esta referencia -indirecta- a Piaget (1997) y su teoría del desarrollo, acompaña la presentación de las distintas áreas de conocimiento.

El ACC-EF fue diseñada por profesores de Educación Física de todo el país, habilitando la coordinación con otros actores del programa único. Aunque ya, desde la fundamentación de la propuesta educativa, existen contradicciones con lo posteriormente planteado. Veamos los cimientos del PEIP.

En tanto educación, “(...) concebirla como acción liberadora implica educar para pensar, educar para decidir conscientemente dentro de una pluralidad de alternativas y tensiones” (ANEP, 2008, pág. 16). En disconformidad con las teorías positivistas que dominaron el siglo XX, se plantea el documento desde las teorías críticas, enmarcando a la educación como un acto político fundamental (ANEP, 2008). Es decir, generar estados de

consciencia capaces de intervenir en la sociedad para transformarla, evitando la ignorancia. En línea con Freire (1994), el documento -al menos desde lo discursivo- tampoco descuida a la educación como proceso humanizador, es decir “(...) de construcción de un pensamiento crítico para que el hombre se haga sujeto de los cambios junto a otros sujetos y así transformar la realidad en que viven transformándose” (ANEP, 2008, pág. 18).

En tanto didáctica, el documento busca distanciarse de los intereses técnicos y prácticos, impregnados por los paradigmas técnico-positivistas que dominaron las últimas décadas del siglo pasado. Esta hegemonía ideológica somete a los comportamientos sociales (Gramsci, 2015) al ser entendida como científicamente objetiva, deslindándose de toda manifestación posible por su ahistoricidad. Antagónicamente, se centra en la didáctica crítica como praxis emancipadora avezada a las distintas formas de acceso al conocimiento y, sin condicionar a la educación, como simple transmisión y reproducción. Por último, “(...) desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información” es uno de los fines del PEIP (2008) que destacamos, centrándose en la interacción con los alumnos.

8.2.1 Educación Física

La complejidad de la disciplina, sumado a su historia reciente, ha llevado a decenas de autores a cuestionarse el significado de Educación Física. Intentaremos, entonces, evitando la ambigüedad, distanciarnos de una Educación Física entendida como conducta motriz (Parlebas, 1996) o movimiento (Cagigal, 1981). “Por tanto, el contexto histórico, con las particularidades de cada época, determina el modo de entender la Educación Física y por lo tanto las manifestaciones que lo integran” (Felipe Maso, 2013, párr. 3).

En cambio, pensamos a la Educación Física como una extensión de la educación, entendida lisa y llanamente; constituyendo una práctica de intervención que deberá reparar en contenidos culturalmente juzgados. De tal manera que, la educación, en cada contexto histórico determinado, será la que se ocupe de establecer los límites para la Educación Física y las demás áreas que la componen (Corbo, 2021).

(...) no es una mera construcción autónoma, sino que depende dialécticamente de las relaciones sociales de producción. O, dicho de otra manera, la EF es el recorte de una determinada forma histórica de educación, la cual es, a su vez, la representación de las relaciones productivas. (Corbo, 2021, pág. 22)

En tanto Educación Física en ámbitos de educación formal,

(...) es un área de conocimiento que se sostiene en la enseñanza y que tendrá como propósito esencial la reproducción, la comprensión y la significación, así como la eventual transformación, de las formas y los fondos particulares de la cultura del movimiento. (Corbo, 2021, pág. 23)

En la Educación Física contemporánea, podemos identificar dos líneas distintas, pero no opuestas, de investigación: las teorías del cuerpo, relacionadas al psicoanálisis; y las teorías críticas, asociadas con el pensamiento neomarxista en la búsqueda de la emancipación. En éstas últimas nos centramos.

Pensar en teorías críticas, es pensar en el marxismo occidental. Mientras tanto, en la disciplina que nos compete, si pensáramos en clave corporal, podríamos reducir la Educación Física a la gimnasia. Sin embargo, esto responde funcionalmente a un modelo productivo. En cambio, pensando en clave culturalista, deberíamos reflexionar sobre la Educación Física como cultura del movimiento, entendida como todas aquellas prácticas que no están relacionadas con la productividad. Que, dicho de otra manera, representa a todas aquellas prácticas que se alejen de la poiesis, de pensar la práctica como reproducción y producción y se acerquen a la praxis, a la reflexión sobre la acción. Por ende, estamos hablando de deporte, juego y gimnasia y, quizá, la danza.

No obstante, Bracht (1999) establece que, entender la Educación Física como cultura corporal de movimiento es exiguo, puesto que la cultura podría ser definida en términos sociales y políticos conservadores. “Es preciso articular un concepto de cultura que se coadune con los presupuestos socio-filosóficos de la educación crítica” (Bracht, 1999, pág. 46).

8.2.2 Educación Física en el Programa de Educación Inicial y Primaria

Al ahondar en la fundamentación específica del ACC-EF, el documento apunta a la formación integral a través del desarrollo corporal y motriz de los niños; mientras son concebidos como pilares imprescindibles del área. Señala:

(...) se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales

de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático. (ANEP, 2008, pág. 252)

La Educación Física como práctica social, es entendida como “(...) una práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal – movimiento” (Bracht, 1998 citado en ANEP, 2008, pág. 253). Es decir, que tanto cultura como conocimiento, se edifican previamente en el plano social y luego en el plano individual.

Los conceptos de corporeidad y motricidad son abordados consecuentemente. La corporeidad, en primera instancia, se aleja del concepto cuerpo, “(...) puesto que esto es limitar al ser humano a un objeto” (ANEP, 2008, pág. 253). Por lo tanto, es una construcción que relaciona dialécticamente el accionar, sentir, pensar, saber, comunicar y querer, generando una identidad y subjetividad de los demás (ANEP, 2008). “El educar al niño para que sea capaz de desarrollarse plenamente, requiere pensar en él con sus emociones, sus miedos, sus dudas, desde una concepción integral que se construye día a día” (ANEP, 2008, pág. 253).

Por su parte, la motricidad es comprendida como un “(...) proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser práxico” (Sergio, 2000 citado en ANEP, 2008, pág. 254), permitiendo personalizar y humanizar al movimiento. De esta manera, la motricidad es una vivencia de la corporeidad “(...) para expresar acciones significativas para el sujeto, que implican un desarrollo ético y político” (ANEP, 2008, pág. 254).

Además, se le atribuye a la Educación Física la posibilidad de contribuir a las capacidades sociales -comunicación, expresión motriz, creatividad corporal y lenguaje corporal-, mientras que cooperan en la concepción de sexualidad. Es decir, la Educación Física “(...) puede favorecer la formación de la identidad de género, el rol de género y la orientación sexual” (ANEP, 2008, pág. 254). También en las capacidades motoras “(...) entendidas como aquellas cualidades en las que se basa la motricidad” (ANEP, 2008, pág. 254) y se dividen en condicionales y coordinativas. El desarrollo de ellas, admiten la posibilidad de movimiento, sobre todo en su correcta estimulación sobre las fases sensibles del niño. Las habilidades motrices básicas y específicas, que representan una taxonomía para clasificar el movimiento humano, son contenido de enseñanza en el programa. A su vez, la Educación Física deberá contemplar el concepto de salud para el desarrollo de la motricidad y la corporeidad, que es

comprendido como “(...) el estado completo de bienestar físico, mental, social y en armonía con el ambiente” (ANEP, 2008, pág. 254).

Para lograr estos cometidos se debe asegurar que la actividad física sea una experiencia agradable y satisfactoria para el niño, relacionada con el disfrute, para contribuir a que el ejercicio físico y el buen uso del tiempo libre, perduren toda la vida. (ANEP, 2008, pág. 254)

8.2.3 Educación Física en nivel inicial

El documento curricular vigente para la educación inicial y primaria en Uruguay, señala los contenidos que se deberían enseñar en nivel inicial. Estos son, a grandes rasgos, aquellos que fueron entendidos como válidos culturalmente en la construcción del *currículum*. A continuación, los mencionaremos:

Juegos simbólicos, reglados y tradicionales; expresión corporal, danza y actividades circenses; actividades acuáticas -en relación a este contenido, ANEP (2008) señala “(...) sin una temporización ni secuenciación, debido a que su desarrollo dependerá de la realidad a la cual se enfrente el docente, a la disponibilidad de lugares y a las experiencias previas de los niños y los grupos” (pág. 265)-; actividades en el medio natural; habilidades motrices básicas; y percepción corporal. Por lo tanto, quedan relegados de enseñar, los siguientes contenidos: juegos cooperativos, percepción del entorno, gimnasia y deporte.

Anteriormente, ya definimos Educación Física. Tendremos, entonces, que conceptualizar nivel inicial -aunque el PEIP no lo haga-. Bruzzo y Jacobovich (2007), consideran a nivel inicial como un espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje, en el que articulan socialización y juego, con la apropiación de contenidos educativos por parte de los niños. En Uruguay, a través de marcos legislativos que la regulan, nivel inicial se denomina educación preescolar y comprende a niños de entre 3 y 6 años de edad, que se organizan en tres franjas: primer nivel de 3 a 4 años, segundo nivel de 4 a 5 años y tercer nivel de 5 a 6 años.

Históricamente, el jardín de infantes surgió de la confluencia de varios factores: por una parte, frente a las demandas sociales relacionadas con la incorporación de la mujer al mundo del trabajo y, por otra parte, ante las diferentes concepciones referentes al niño, a la mujer y a la familia, que aparecieron en distintas partes del mundo especialmente en Europa, a partir de la Revolución Industrial, a fines del siglo XVIII. (Bruzzo y Jacobovich, 2007, pág. 3)

Las prácticas de enseñanza, deberían construirse tomando al niño a partir de su entorno, presentando aquello que les pertenezca y responda a sus necesidades. Por ejemplo, introduciendo prácticas relacionadas con la vida práctica y con la necesidad de independencia de los niños (Bruzzo y Jacobovich, 2007).

8.2.4 Perspectivas teóricas y contenidos en nivel inicial

Históricamente, la Educación Física occidental, ha enseñado el juego, la gimnasia, las luchas, la danza y los deportes. Éstos, configuran los contenidos clásicos de la disciplina. Permanecerán y se transformarán para considerarse elementos de cultura. Constituirán, entonces, un patrimonio que deberá ser abordado por la escuela (Soares, 1996).

Desde una perspectiva culturalista, la Educación Física no abandona el desarrollo, pero no es jamás un fin en sí mismo de la praxis, sino la consecuencia inobjetable de la apropiación de los objetos de enseñanza a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje dialécticamente relacionados. (Corbo, 2021, pág. 32)

Es decir, como vertiente culturalista, no debemos oponernos al hedonismo ni al desarrollismo, sino ser conscientes de que la Educación Física deberá ocuparse de enseñar aquellos objetos de la cultura del movimiento, socialmente construidos y aceptados como legados culturales y patrimonio del hombre, para reproducirlos, comprenderlos y transformarlos (Corbo, 2021).

8.3.1 El deporte como concepto

La ardua tarea de conceptualizar el deporte, ha llevado a los autores más destacados a desistir en su intento debido a las múltiples acepciones que puede presentar, estructurando un juicio polisémico. Ergo, podemos afirmar que el deporte es patrimonio de la humanidad, pero que deberíamos problematizar mucho más de lo que lo hacemos, puesto que constituye un fenómeno de primera magnitud como espectáculo y como práctica (Velázquez Buendía, 2001).

En cualquier intento de aproximación al término, no podríamos descuidar sus cuatro características principales: la competencia, el juego, las reglas y la actividad física (Cagigal, 1985). Desde esa base, será posible divagar por distintas significaciones del deporte, a través de los años y de los autores que la aborden.

El deporte es espontáneo, es diversión liberal, desinteresado y más o menos sometido a reglas (Cagigal, 1959). Pero que años más tarde, el mismo autor, sentenciaría al deporte como una “(...) competición organizada (...) desde el gran espectáculo hasta (...) el nivel modesto” (Cagigal, 1985, pág. 6). Esta primera, si se quiere, refutación de su propia teoría, nos manifiesta la dificultad del término. Es decir, para Cagigal (1959, 1985), el deporte pasó de ser vagamente sometido a reglas, a ser una competición organizada. Romero (2001) define deporte como “(...) cualquier actividad, organizada o no, que implique movimiento mediante el juego con objeto de superación o victoria a título individual o en grupo” (pág. 17).

En lo que sí existe cierto quórum, más allá de su significado, es en su origen. El deporte moderno se originó a comienzos del siglo XVIII en Inglaterra, impulsado por las élites sociales que asistían a las *publics schools* y los *clubs* de la época, mediante una transformación de los juegos y pasatiempos tradicionales (Velázquez Buendía, 2001).

La práctica deportiva es una construcción social y cultural y lo que subyace en la sociedad y en su cultura también subyace en el deporte, porque el deporte es un producto de los sujetos y, en la lógica ‘bourdiana’, los sujetos también son, al menos en parte, un producto del deporte. (Corbo, 2019, pág. 73)

En otras palabras, el deporte es intrínseco a la naturaleza humana que se expresa como cultura, que se manifestó, se manifiesta y se manifestará en cualquier lugar que el hombre habite, conformando una propiedad metafísica (Cagigal, 1957).

8.3.2 El deporte como contenido de enseñanza en la Educación Física escolar

El *currículum* prescribe la enseñanza del deporte a partir del tercer nivel escolar. Sin embargo, en segundo nivel, se presenta en tanto primer acercamiento al contenido a través de juegos de iniciación deportiva, pero que no consideramos suficiente. No obstante, en su fundamentación, recae en plantear al deporte sin su carácter agonista, con énfasis en el aspecto lúdico. Esta discordancia, no hace más que ahondarse cuando se entiende que al deporte se lo debe jugar. “Podríamos afirmar que jugar el deporte acerca peligrosamente el deporte al juego y aleja al deporte del deporte” (Sarni y Corbo, 2021, pág. 8). Además, si deporte y juego son contenidos distintos dentro del PEIP, ¿por qué habría que jugarlo? Como vimos en el punto anterior, esta aproximación al deporte, lo distorsiona.

Y es aquí, que entra en juego la pertinencia de la enseñanza del deporte en la educación formal. Seleccionar un contenido no es una tarea injustificada. Existe, particular y generalmente, una historia y un contexto determinado, un proyecto social y educativo y un bagaje de creencias en las que el docente se ancla. Por ende, cuando el docente selecciona un contenido, está haciendo uso de su facultad para articular los intereses expuestos. Por ejemplo, enseñar deporte en nivel inicial, aunque el programa no lo prescriba, no hace más que evidenciar un modo de pensar del docente. Posteriormente, luego de seleccionarlo, habrá que atender a cómo enseñarlo.

Según los modelos desde la enseñanza, identificamos a los intereses técnicos, prácticos y emancipatorios (Habermas, 1989 y Grundy, 1994). El técnico, responde a un modelo tradicional de estímulo y respuesta, en el que el deporte debería ser enseñado desde su lógica interna (Parlebas, 1999) a través de progresiones, para eventualmente, evaluar su eficacia. El práctico, alega a la experiencia persiguiendo propósitos comprensivos y enseñados desde una construcción metodológica que permita pensar y enseñar el deporte accediendo a la apropiación reflexiva de su práctica. Por otra parte el interés emancipatorio, de mayor pertinencia en nuestra tesis, seleccionará el contenido a través de la cultura y un contexto histórico y social determinado, buscando conocer, comprender, enseñar, repensar y revisar, enseñándolo desde construcciones metodológicas que promuevan la interpretación y crítica de la realidad para su transformación.

8.3.3 Perspectivas culturalistas para la enseñanza del deporte en nivel inicial

Históricamente, la Educación Física, con aparente inmanencia, ha sido reproductora de modelos y sistemas de producción, con condiciones sociales y culturales que no permiten la reflexión crítica de sus actores (Pastorino y Sarni, 2010). Es decir, condicionada por sus fines higienistas, pensada en ejercicios repetitivos para automatizar y sistematizar una técnica particular. Sin embargo, desde una perspectiva culturalista, ANEP (2008) sugiere “(...) concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura” (pág. 253).

De manera que, concibiendo al deporte como patrimonio de la humanidad y productor de cultura y, siguiendo esta línea teórica, afirmamos que las prácticas de enseñanza en el sistema educativo deberían abordar al deporte como lo que es y no desde una deformación

semasiológica de sus características, como mencionamos anteriormente. El deporte, entendido como contenido pedagógico-didáctico, cargaría con varias justificaciones para que se incluya en la educación formal.

En principio, el deporte es un asunto social. La educación en el deporte ha de tener por objeto la formación de los alumnos y alumnos como miembros de una ciudadanía. Por tanto, requerirá de la reflexión crítica y autocrítica, y de la participación activa y cooperativa en el escenario del 'aula' de la Educación Física, y por la institución escolar. Viendo el asunto del deporte de esta forma, se abriría en la escuela como ámbito posible de reconfiguración social, un espacio distinto. (Pastorino y Sarni, 2010, pág. 46)

Entonces, establece que la Educación Física en el sistema educativo, deberá enfocar sus prácticas de enseñanza para que su alumnado acceda al deporte desde sus diversas perspectivas, contemplando las formas de que el sujeto participe del deporte como fenómeno social y cultural, trascendiendo la propia práctica (Corbo, 2019).

8.3.4 Educación deportiva en nivel inicial

La educación deportiva, en contraste con el deporte educativo (Le Boulch, 1961), implica la transformación. Lo explicaremos de la siguiente forma. Mientras que el deporte educativo tiene la intención de socializar sin problematizar el objeto -únicamente reproduciendo-, la educación deportiva tiene la intención de socializar y transformar. Es decir, salir de la lógica del deporte: técnica, táctica y reglamento. O, dicho incluso de otra manera, el deporte educativo aduce a la idea de, por ejemplo, enseñar rugby por los buenos valores que transmite el deporte; mientras que la educación deportiva entiende que el deporte no tiene buenos valores, sino, como cualquier objeto práctico, está cargado de contradicciones internas: por ejemplo, enalteciendo excesivamente al ganador y devaluando al derrotado.

Deporte educativo es un concepto restringido. Si bien es cierto que el deporte puede llegar a desarrollar la personalidad del sujeto, únicamente lo logra en aquellos deportistas que sean considerados los más aptos para su práctica; no en el sistema educativo. Por lo tanto, deporte educativo entiende al deporte como educativo en sí mismo. En otras palabras, practicar deporte educa por el simple hecho de ser practicado.

(...) considero que sin un propósito trascendente, honroso, emancipador, la enseñanza deportiva no podrá constituirse en educación deportiva. En efecto, si el proceso de enseñanza deportiva

tiene por objeto únicamente promover aprendizajes instrumentales de contenidos técnicos, tácticos y normativos de una o varias modalidades deportivas, no cabe atribuir a tal proceso una dimensión educativa, ya que de forma activa, crítica, autónoma y responsable en los contextos sociales que en general, condicionan y dan sentido a su existencia, y, más concretamente, en el contexto sociocultural constituido por el mundo del deporte, caracterizado y mediado por intereses de distinto tipo (políticos, sociales, económicos, ideológicos, etc.) que no siempre contribuyen al bienestar personal y social. (Velázquez Buendía, 2002, pág. 2)

Entonces, no es la práctica en sí misma sino sus practicantes quienes definen la finalidad educativa del deporte, además de quienes lo organizan y quienes lo regulan en sus prácticas. Esto es, entender que el deporte puede educar como cualidad no esencial, pero para que suceda, por lo general, dependerá de otros factores. Son los docentes, integrantes del sistema educativo formal -en este caso-, quienes organizan la práctica. Y son, por lo general empresarios, quienes regulan su práctica a través del marketing, de las redes sociales, de los productos asociados y generados por el deporte y de los medios de comunicación.

(...) hablar de educación deportiva en la escuela debería suponer hablar de un tratamiento del deporte en clave de educación emancipatoria, en cuanto acción dialógica que supone atender a características distintivas de colaboración, unión, organización y síntesis cultural, superadoras de otras de conquista, división, manipulación e invasión cultural propias de la acción antidialógica. (Sarni, 2021, pág. 342)

En concordancia con esta lógica, la educación deportiva pensada desde la Educación Física, no se limitaría -como mencionamos anteriormente- a la reproducción de técnicas, tácticas y reglamentos. En cambio, pensaría el contenido en las tres dimensiones que el niño o adolescente se enfrentará al deporte en una cultura dada. Formar practicantes, espectadores y consumidores responsables de las prácticas deportivas, desde la transformación, construyendo su autonomía “(...) a partir del desmantelamiento de los sentidos y significados asignados tradicionalmente -y hegemónicamente- al deporte” (Sarni, 2021, pág. 342). Está bien saber de técnica, táctica y reglamento, pero no es suficiente, ni es la manera de abordar el deporte en la escuela. Únicamente se estaría atendiendo, si se quiere, a su dimensión como practicante del deporte, aunque tampoco estemos tan seguros de esa afirmación. Por lo tanto, educación deportiva, semánticamente, debería implicar la mejora de la competencia motriz y el desarrollo de las dimensiones afectivas, éticas y morales de los niños, para una mejor comprensión de la cultura deportiva que lo rodea (Velázquez Buendía, 2001).

En lo que aquí se refiere, cabe decir que si se asume la idea de que la enseñanza deportiva escolar debe procurar una educación deportiva, se deberá asumir también que la práctica docente ha de promover, entre otras cosas, el desarrollo moral del alumnado, y, en coherencia con tal propósito, habrán de establecerse las actividades correspondientes. (Velázquez Buendía, 2002, pág. 4)

En otras palabras, el número de niños que discurren por la escuela y llegan a tener éxito, por sus habilidades cognitivo-motoras, en algún deporte culturalmente aceptado, es ínfimo. Pero al ser, el deporte, un legado cultural, de alguna u otra manera, ese niño se enfrentará a él. Como espectador, debería entender analíticamente el deporte, consciente de las reglas y las complejidades técnicas del mismo, en oposición con las conductas violentas, catárticas o poco éticas, que ponderan la victoria y rechazan la derrota (Sarni, 2021).

Con esta investigación, perseguimos un proceso de educación deportiva que, en sus prácticas de enseñanza del deporte, responda a los intereses culturales. Dicho de otro modo, que prepare al niño para ser espectador de los espectáculos deportivos desde lo analítico y no desde lo catártico, alejándolo de la violencia; y, que prepare al niño para ser consumidor de cuestiones dialécticas, como la relación entre deporte y salud, y la crítica al mercado de los productos deportivos.

9. Metodología y variables

9.1 Aspectos metodológicos generales

La metodología en investigación es entendida como una guía a la que se recurre como fuente de consulta (Sabino, 1992) para comprender una situación determinada, compuesta por procedimientos o métodos, paradigmáticamente justificados, que habilitan la construcción de la evidencia empírica (Batthyány y Cabrera, 2011). “No es realmente una ciencia, sino un instrumento dirigido a validar y a hacer más eficiente la investigación científica” (Sabino, 1992, pág. 15).

Esta investigación es de carácter cualitativo y exploratorio, de tipo estudios de casos múltiples. Una investigación implica generar respuestas a preguntas o problemas, mediante el empleo de procesos científicos (Cervo y Bervian, 1989), partiendo de datos objetivos (Arias, 1971). No alcanza con la sola recopilación de datos, si bien conforman una característica fundamental, la investigación cobra sentido en sus procedimientos y conclusiones obtenidas (Tamayo, 2004).

Al mismo tiempo, nos centraremos en las investigaciones cualitativas. En ellas, se evitan las pruebas probabilísticas, en la búsqueda de investigar un objeto global teniendo en cuenta las características conocidas de éste (Deslauriers, 2004; Monje-Álvarez, 2011; Echenique, 2017), describiendo, comprendiendo e interpretando los fenómenos, mediante las percepciones y significados producidos por las experiencias de los involucrados (Sampieri, 2014). Se estudia en su contexto natural sin intervenir sobre él, interpretando las situaciones de acuerdo con las personas implicadas (Blasco y Pérez, 2007). El muestreo representará la selección de las situaciones, actores, lugares y temas abordados en el inicio de la investigación, utilizando como criterio, aquellos más relacionados con el problema planteado (Quintana, 2008).

El enfoque exploratorio de la investigación cualitativa, habilita a la posibilidad de investigar un tema poco estudiado, con insuficientes certezas o que simplemente no se haya abordado con anterioridad (Sampieri, 2004).

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más

completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados. Esta clase de estudios son comunes en la investigación, sobre todo en situaciones donde existe poca información. (Sampieri, 2004, pág. 79)

Nuestro tema de investigación, particularmente, irrumpe contra la herencia psicomotricista de la Educación Física en Uruguay, de modo que sostiene a la cultura como legado principal. Por lo tanto, y sin intención de ser tautológicos, el deporte en nivel inicial es un contenido por explorar. El universo de la muestra podría ser el total de los jardines de infantes en Maldonado, pero seleccionamos, únicamente, a los docentes de Educación Física contratados por primaria, que nos consta que vienen trabajando en la enseñanza del deporte en nivel inicial; nos referimos a los jardines N° 92 y N° 105.

Los estudios de casos, configuran el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, con el objetivo de comprender una actividad dada (Stake, 1995), en una circunstancia determinada. Si bien conoce y comprende la generalidad, centra la investigación en la particularidad, en comprender íntegramente lo estudiado. Es, entonces, “(...) una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real” (Yin, 1994, pág. 13). De esta manera, logra contrastar un objeto de estudio con la realidad, aunque sin intención de diferenciarlo del resto (Stake, 1995).

Es decir, para conocer la generalidad, será necesario un marco teórico y estado del arte exhaustivo que evidencie las proposiciones teóricas, para guiar el estudio del objeto en particular (Yin, 1994). En nuestra investigación, realizar una investigación de estudios de casos, nos permite comprender la particularidad de las prácticas de enseñanza de Educación Física en nivel inicial en jardines de infantes de Maldonado, sabiendo que, no configura una práctica hegemónica ni instalada en la disciplina en Uruguay.

9.2 Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación, o instrumentos de recolección de datos, constituyen cualquier recurso, dispositivo o formato, utilizado para obtener o registrar información (Arias, 2006).

9.2.1 Entrevistas

Realizamos entrevistas a los docentes de Educación Física de los jardines de infantes N° 92 y N° 105 de la ciudad de Maldonado. Las entrevistas son conversaciones verbales entre dos o más personas con un propósito particular (Gil Pascual, 2011) de intercambiar información (Sampieri, 2004) mediante preguntas y respuestas (Janesick, 1998). “Como instrumento, es un proceso de recogida de información con dos componentes: el entrevistado y el entrevistador” (Gil Pascual, 2011, pág. 201). Persiguen tres finalidades: recoger información, probar hipótesis o sugerir nuevas y ser parte de un entramado de otras técnicas de investigación (Gil Pascual, 2011). Entretanto la entrevista en investigación cualitativa, tiende a ser más flexible y abierta (King y Horrocks, 2009) y, se le solicita al entrevistado que, de manera improvisada, narre un relato coherente sobre un área de su interés (Habermas, 1995; Schettini y Cortazzo, 2016).

Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, o abiertas (Grinnell y Unrau, 2007). Esto es, en función de la rigidez de las preguntas previamente diseñadas. Cuanto más estructuradas, menor libertad de acción a la repregunta o alterar el orden cronológico pensado. Mientras que las preguntas pueden ser generales, para ejemplificar, estructurales o de contraste (Grinnell, Williams y Unrau, 2009).

En definitiva, configura un procedimiento robusto de recogida de información, en tanto comparte rasgos de las interacciones de la vida cotidiana. No obstante, las dificultades podrían recaer en la subjetividad del entrevistador o entrevistado.

9.2.2 Observación

Las observaciones son realizadas a las prácticas de enseñanza que propongan los docentes de Educación Física en los jardines de infantes de Maldonado. Éstas, las observaciones, configuran la manera más sistematizada y racional para un registro visual que verifique (Campos y Lule, 2012) o contraste, el objeto en cuestión. De esta manera, se podrá problematizar la relación discurso-praxis de los involucrados y obtener otras percepciones del objeto de estudio, que difícilmente se podrían alcanzar de otra manera (Rodríguez, Gil y García, 1996; Rekalde, Macazaga y Vizcarra, 2014).

Para su realización, al igual que en otros instrumentos de investigación, será necesario la presencia de un sujeto que investigue y de un objeto a investigar (Campos y Lule, 2012). En nuestro caso, las prácticas de enseñanza deportivas de Educación Física en nivel inicial.

La ciencia comienza con la observación. Es un hecho innegable del cual actualmente nadie puede dudar y menos aún dentro del ámbito de las Ciencias Humanas, donde la observación es el más antiguo y más moderno método de recogida de datos; de hecho, su historia como ciencia ha sido el desarrollo de procedimientos y medios instrumentales que eliminan o corrigen gradualmente las desviaciones o las distorsiones al efectuar observaciones. (Anguera, 1989, pág. 19)

9.2.3 Diario de campo

Durante las observaciones a las prácticas de enseñanza, utilizamos diarios de campo o bitácoras, accediendo a la posibilidad de generar un registro sistematizado de datos que, como instrumento de investigación, no podríamos confiar únicamente a la memoria (Sabino, 1992), mientras que enriquecemos la relación teoría-praxis (Martínez, 2007). Un diario de campo, en referencia a Sampieri (2014), incluye: a) descripciones del ambiente -lugares, personas, relaciones y eventos-; b) mapas; c) diagramas, cuadros y esquemas; d) listado de objetos recogidos en el contexto, imágenes y videos que fueron tomados; y, por último, e) aspectos del desarrollo de la investigación.

Por lo tanto, las anotaciones realizadas en el momento nos ayudan a identificar lo relevante de la observación, a la vez que documentan la descripción del ambiente, las interacciones y las experiencias (Sampieri, 2014). Debemos, entonces, reconocer aquellos datos importantes, relacionándolo con la muestra y con la ubicación temporo-espacial (Cresswell, 2013; Daymon y Holloway, 2010).

9.3 Variables de análisis

Las variables constituyen “(...) una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (Sampieri, 2004, pág. 93). En nuestra investigación, ellas en su relacionamiento, configuran el vehículo para responder nuestras inquietudes iniciales.

Concepto de deporte. Esta variable refiere a la forma en que el docente conceptualiza el deporte, considerando una posible relación con la forma en que luego se presenta como objeto de enseñanza en la clase de Educación Física en la escuela y, específicamente, en nivel inicial. Se parte del supuesto de la necesidad de considerar los elementos constitutivos de la práctica, es decir aquello que debe tener una práctica para ser considerada deporte.

Relaciones entre deporte y educación. En línea con la variable anterior, la presente variable se considera con la intención de analizar los supuestos de los docentes en relación con la idea de educación, en el entendido de que la forma de pensar el deporte y la forma de llevarlo a la educación formal está asociada a un concepto de educación que subyace a dichas prácticas. Se busca identificar a su vez, las relaciones que existen entre ese concepto y las formas en que el deporte se configura como objeto de educación.

Deporte como contenido de enseñanza de la Educación Física. Esta variable refiere a la forma en que el deporte ingresa como contenido de la Educación Física, cómo se aborda, cómo se problematiza en la escuela y, sobre todo en nivel inicial, qué importancia le adjudica el docente para enseñarlo desde esas edades.

Dimensiones del deporte abordadas en la enseñanza. En la línea teórica que plantea la investigación y, considerando la propuesta de educación deportiva de Velázquez Buendía (2002), la variable busca identificar las dimensiones que coexisten en la enseñanza del deporte en nivel inicial. Hablamos, en este caso, de la educación para el practicante deportivo, el espectador y el consumidor de productos asociados al deporte. Dichas dimensiones configuran la cultura deportiva, influyen y forman parte del entorno deportivo.

Sentidos asignados a la enseñanza. En este caso, nos referimos a los sentidos educativos que subyacen en el docente para enseñar deporte en nivel inicial. Estos sentidos se asocian con las formas de la enseñanza e inciden en la toma de decisiones docente, definiendo entre otras cosas, si se lo aborda problematizando los contenidos o si simplemente se reproduce el deporte como práctica cultural.

Selección de contenidos del deporte en nivel inicial. Para esta variable, buscamos identificar lo que realmente se pretende enseñar del deporte en nivel inicial. Hablamos de los contenidos deportivos que el docente selecciona para enseñar, ubicados todos ellos dentro de las mencionadas dimensiones del practicante, del espectador y del consumidor deportivo.

Lugar del estudiante en la práctica de enseñanza. Nos referimos al vínculo o relación directa del niño con el docente y con la práctica en la enseñanza del deporte en nivel inicial, teniendo en cuenta la forma en que interactúa y lo que sucede durante la clase en general. Es decir, sus respuestas al docente, su relación con él o la propia relación entre pares.

Perspectiva del docente sobre la enseñanza. Esta variable considera como punto de partida a los paradigmas que devienen de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1989), buscando identificar a partir de esa taxonomía, al docente como un profesional técnico, práctico o emancipador, asociado esto con la forma en que piensa y pone en práctica su enseñanza.

Recursos y actividades de la enseñanza utilizados por el docente. Los recursos de enseñanza se transforman en un vehículo imprescindible -mediante videos, imágenes, juguetes, entre otros- para captar la atención y despertar aún más el interés de los niños a la hora de abordar un contenido. Se identificarán y describirán los medios que usa el docente a la hora de llevar a cabo sus prácticas de enseñanza.

10. Análisis del trabajo de campo

A continuación, se presentará el análisis del trabajo de campo a partir de los instrumentos metodológicos utilizados en la investigación. En consecuencia, se avanzará en dos niveles:

a) En primer nivel, se trabajará con las entrevistas de los dos docentes que representan el estudio, indagando en relación con su mirada sobre el deporte como contenido de enseñanza de la Educación Física en nivel inicial. Este primer análisis, se ocupará de cómo ellos perciben que se prescribe el deporte en el PEIP, además de cómo entienden que debería prescribirse, para finalmente, ahondar en la forma en que lo abordan en sus clases.

b) En segundo nivel, se trabajará con lo que efectivamente sucede en las prácticas de enseñanza deportiva, identificando variables de observación y profundizando en las características de las clases, en los contenidos que se seleccionan, en la forma que se abordan y en el lugar de los niños en la práctica, así como en la perspectiva de los docentes sobre la enseñanza.

10.1 El lugar del deporte en nivel inicial en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) desde las perspectivas de los docentes

Para identificar el lugar que los docentes le asignan al deporte en nivel inicial, proyectamos, como primera medida, considerar la concepción de deporte interpretando, de esta manera, que los modos en que los docentes entienden el deporte y sus elementos constitutivos, condicionarán de forma explícita, los modos en que lo piensan para enseñarlo en la escuela.

En un símil axioma a la línea teórica que adherimos, P1 y P2 consideran al deporte con ciertas características fundamentales que no pueden relegarse ni sobreponerse, porque de lo contrario, la práctica no sería deportiva. Nos referimos al juego, a la competencia, a las reglas y a la actividad física. Estas cuatro contemplaciones, son las que componen una práctica deportiva. “No puede irse para un lado o para el otro porque dejaríamos de dar el deporte en sí (...), una cosa es hacer ejercicio y otra es practicar el deporte” (P1, [anexo 14.1](#), pág. 58).

Aún cuando, de manera acérrima, los docentes se asocien a ese concepto de deporte, su relación con la educación formal puede generar tensiones que se acrecienten ante los imponderables de no ser una práctica prescrita para nivel inicial. En consecuencia, afirmamos que P1 y P2 comparten, como principio fundamental de la práctica de enseñanza, el interés de ir hacia una educación deportiva (Velázquez Buendía, 2002) que incluya la dimensión del practicante, del espectador y del consumidor deportivo y, que se aleje, de la práctica pretérita y cuasi anárquica, de concebir al deporte como educativo en sí mismo. “Ese es el típico mensaje de la escuela de antes, la escuela tradicional. Los entrenadores decían (...) que el fútbol, o el deporte, de por sí enseñan valores y no es así” (P2, [anexo 14.2](#), pág. 66).

Enseñar deporte, desde una perspectiva culturalista, se corresponde a una práctica que aborde sus elementos constitutivos desde las diferentes áreas que lo componen. Ergo, su enseñanza no está condicionada -y lo profundizaremos más adelante- por no ser una práctica prescrita en el *currículum* para esas edades. O, expresado de otra manera, los docentes no cargan con ningún tipo de anatema jerárquico que restrinja su enseñanza.

Cuando uno lo enseña [al deporte] tiene que abordarlo desde diferentes áreas. Desde el que lo practica, desde el que lo ve y desde el que lo consume. Cuando arrancas a dar el contenido, empiezas a indagar y algunos ya lo practican en una escuelita deportiva u en otras actividades, y también lo consumen permanentemente en la televisión, en la familia. Y como consumidores, hay que hacerles ver esa área. (P1, [anexo 14.1](#), pág. 59)

En consecuencia con lo que hemos manifestado anteriormente, P2 complementa su percepción del deporte, defendiendo a ultranza su enseñanza en nivel inicial.

El deporte debe abordarse desde el nivel inicial, incluso yo lo abordaría (...) hasta con niños de 2 años si hubiese, pero lo más importante es sentarse a pensar y reflexionar qué es el deporte para esa edad. (...) Para mí es fundamental. En 3, 4 y 5 años es como un acercamiento, la intención es que puedan pasar a primero sabiendo lo básico. El primer día que llego, pregunto: ¿Qué es la Educación Física? ¿Qué contenidos abordan? ¿Qué saben del deporte? Ellos mismos van descubriendo y tirando ideas. (P2, [anexo 14.2](#), pág. 65 y 66)

Sin embargo, P1 no entiende a la enseñanza del deporte de la misma manera que P2 y, si bien también lo aborda como un acercamiento al contenido, comienza su enseñanza específicamente en nivel 4, mientras que en nivel 3, realiza apenas una aproximación. Es imprescindible hacer uso de la evaluación del grupo antes de enseñar deporte. Principalmente, considerando la máxima de la didáctica contemporánea de que no todos los grupos son iguales

y menos aún en nivel inicial. Por lo tanto, habrá que comenzar con “(...) una evaluación diagnóstica, [para] ver qué sabían los niños. La mayoría asimilaba el correr con el atletismo, pero no tanto el saltar y el lanzar. A raíz de eso, uno se plantea diferentes objetivos” (P1, [anexo 14.1](#), pág. 59).

En desmedro de una manera de pensar, de una lógica de entender a la Educación Física en el PEIP, es que los docentes se posicionan imperturbables y defienden con argumentos la enseñanza del deporte en nivel inicial. “Porque quienes armaron el programa, son personas que piensan el deporte como el deporte que se vende, que se ve en la televisión” (P2, [anexo 14.2](#), pág. 66). Por su parte, P1 complementa la percepción:

Se han hecho revisiones y sigue sin aparecer (...), yo creo que porque se apuntó mucho a un programa que apuntaba más a lo psicomotriz que a la Educación Física en sí, que como decía con estos tres grandes contenidos: deporte, gimnasia y juego. (...) En un momento apareció como el deporte jugado, entonces ya deja de ser deporte en sí. Habría que seguir reviviéndolo. Yo creo que se apunta por la edad en realidad, pero bueno, yo considero que adaptando el contenido a la edad se puede dar tranquilamente. (P1, [anexo 14.1](#), pág. 60)

De hecho, P2 plantea que el PEIP necesita entender otras lógicas. Es decir, “(...) entender las edades y poder armar una transformación curricular que considere estos tres grandes contenidos como principales de la Educación Física -deporte, juego y gimnasia-” (P2, [anexo 14.2](#), pág. 67). Y dentro de esos contenidos, poder incluir las actividades expresivas y las habilidades motrices básicas, “(...) pero como consecuencia a otra cosa, no como objetivo en sí” (P2, [anexo 14.2](#), pág. 67).

10.2 El paradigma que sostiene la enseñanza del deporte en nivel inicial

Por lo tanto, será imprescindible adoptar una postura que justifique su enseñanza en edades previas a lo que el *currículum* prescribe. P1 entiende a la Educación Física, sin importar el nivel escolar, desde sus tres grandes contenidos: deporte, juego y gimnasia. Incluso, la correspondencia del deporte con el resto de los contenidos que se abordarán durante el año, deberá tener el mismo equilibrio, sin importar si el deporte está o no prescrito en el PEIP. “Por supuesto que uno lo encara diferente en la escuela que en un club deportivo, pero sí tiene que tener la misma importancia” (P1, [anexo 14.1](#), pág. 58).

En la misma línea, P2 añade la lógica culturalista del área relacionado en éste a la práctica deportiva. Dicho de otra manera, el docente entiende que el deporte deberá estar siempre presente en la educación formal, pero no alegóricamente, sino orientando su práctica hacia los deportes que mayor aproximación cultural tienen. “[Incluso], a través de ese conocimiento que ellos tienen, traerlo y trabajar cosas más importantes. El deporte lo tomo como un vehículo (...) para trabajar lo social” (P2, [anexo 14.2](#), pág. 65). De este modo, es necesario que los docentes posicionen sus prácticas de enseñanza desde una mirada crítica-emancipatoria, “(...) buscando que los niños puedan absorber los contenidos como para después modificar su realidad” (P1, [anexo 14.1](#), pág. 60). No enseñar deporte, sería ignorar la influencia de los deportes culturalmente masivos, sin permitir que los niños puedan “(...) ser parte de la sociedad y tratar de modificar o ver cómo se insertan en ella” (P1, [anexo 14.1](#), pág. 60).

Yo abordo deporte, trato de enseñar deporte, no que jueguen libre. Trato de enseñarlo y cuando hago juegos, le doy importancia al juego como fundamentalista de que el juego se juegue porque se juegue, y por momentos, también como instrumento pero que tenga el contenido válido en sí. (P2, [anexo 14.2](#), pág. 67)

P1 también coincide en la utilización del juego como un medio para un fin y agrega que dependerá de la edad, la manera en que deberá abordarse.

[Por lo general], no hago tanto hincapié en la técnica o la táctica, pero sí que sepan qué es un deporte, que hay un reglamento, que hay una cancha, que hay formas de jugarlo, que hay normas. (...) Se da mucho en el jardín la actividad recreativa para poder enseñar el deporte, más que nada en nivel 4 y 5. Generalmente en nivel 3, como soy efectivo (...) y sé que los voy a tener en nivel 4 y 5, encaro más los patrones de movimientos gimnásticos y de deporte un bagaje más básico, como un acercamiento. (P1, [anexo 14.1](#), pág. 58)

Es competencia de los docentes, la manera de acercar el deporte a las distintas edades dentro de nivel inicial, además de pensar las formas y disponer los medios, es decir, decidir sobre qué recursos utilizar para evitar la negligencia de las acciones. P2 sostiene que lo primero que hay que hacer para enseñar deporte, es pensar sobre la edad en que se piensa abordar. “Por ejemplo, fútbol no es lo mismo para 3, 4 y 5 años que para (...) 14 o 15 años. Ese es principalmente el mayor error que veo” (P2, [anexo 14.2](#), pág 65).

Cuando arranco un contenido de deporte, primero trato de ver qué saben ellos de él. Hay que adaptarlo mucho a su lenguaje, a su conocimiento, a su edad... entonces, a raíz de eso, llevarlo

desde lo que ellos me brindan, hacia donde yo quiero llevar la secuencia [metodológica]. (P1, [anexo 14.1](#), pág. 62)

No obstante, P1 identifica la dificultad de enseñar deporte utilizando el juego, sin que éste deje de ser deporte en el afán de presentarlo como actividad lúdica. De la forma que hemos concebido el deporte en el transcurso de la investigación, es que entendemos que sus componentes -la competencia, el juego, las reglas y la actividad física (Cagigal, 1985)- deberán estar siempre presentes y en condiciones similares para que podamos referir a una práctica como deporte. Por consiguiente, debemos pensar al deporte como un cuadrado en el que en cada vértice se encuentra un componente fundamental. Si movemos el vértice del juego, el cuadrado dejará de ser cuadrado y el deporte dejará de ser deporte.

Hay que revisar bien, creo que uno está constantemente intentando revisarlo. Por supuesto que se puede equivocar y lleva a estar replanificando constantemente, desde cuando lo hago en casa hasta el momento mismo de llevarlo a la práctica en la clase. Hay que tratar de no irse solamente para el lado del juego, porque ahí sí dejaría de ser deporte totalmente. (...) Capaz que se pueden hacer actividades predeportivas para arrancar la unidad y acercar al niño a lo que es el deporte en sí, pero si vas a quedarte solo con la actividad predeportiva no vas a dar deporte. (...) Va a ser más un problema me parece, que una solución. Entonces sí tener claro que cuando uno va a enseñar el deporte puede usar el juego como un medio pero que enseñe el deporte en sí. (P1, [anexo 14.1](#), pág. 59-61)

No resulta tautológico enfatizar sobre qué es lo que realmente se debería enseñar del deporte en nivel inicial. Especialmente, si consideramos que los niveles de atención y concentración de los niños no son los mismos que en edades superiores. No obstante, nada impide ni compele que P1 y P2 puedan abordar al deporte desde las dimensiones propuestas por Velázquez Buendía (2002) y mencionadas con anterioridad, mientras aleguen su práctica con sensatez. “Uno tiene la libertad de volcar el deporte en nivel inicial, justificarlo y poder darlo” (P1, [anexo 14.1](#), pág. 60).

Por ejemplo, estuve trabajando básquetbol y comencé con unas primeras clases diagnósticas desde lo general, de qué sabían y qué no sabían. Y ahí surge desde picar la pelota, que hay aros, que hay una cancha, también el tema de que hay un reglamento básico que tienen que saber. No se hace tanto hincapié después en la práctica de que lo realicen, pero sí que lo sepan; que sepan que hay una cancha que está limitada por líneas, que se pica una pelota, que se pica con una mano. Algunos que van a alguna escuelita deportiva te dicen que no se puede picar y agarrar la

pelota, entonces bueno, por lo menos se llevan un contenido general del deporte en sí. (P1, [anexo 14.1](#), pág. 61)

Ante el objetivo de acercar el deporte a los niños, los docentes restan importancia a la ejecución técnica -lo profundizaremos en el siguiente apartado-, puesto que la finalidad está en problematizarlo y no en entenderlo con una suerte de pirámide deportiva. Es decir, pretenden que todos participen y la forma en que eso suceda, estará supeditada por el reglamento y las lógicas que puedan asimilar. Por ejemplo, teniendo que forzar un deporte dado para que pueda ser presentado en nivel inicial. “Si yo pienso en vóleibol y que la puedan agarrar, decís: ‘eso no es vóleibol’. Pero no, cambiamos el reglamento, lo modificamos para que la puedan agarrar y el que la agarre no la pueda volver a agarrar” (P2, [anexo 14.2](#), pág. 69).

Es de los propios niños que, muchas veces, surgen las propuestas relacionadas a la práctica deportiva que se alejan de lo técnico, táctico o reglamentario. Aún más en el fútbol, que al ser un deporte de reconocimiento mundial y de multitudinaria aceptación en Uruguay, termina resultando conflictivo.

Trabajo mucho con Velázquez Buendía, que habla que el practicante del deporte es una de las posibilidades, pero después está todo lo que tiene que ver con la cultura, lo social, que eso te da más posibilidades de trabajar también, porque no te queda solo técnico, táctico y reglamentario del deporte. (P2, [anexo 14.2](#), pág. 68)

Sin embargo, incluso dentro de la dimensión del practicante, no todo es técnico, táctico ni reglamentario. Expresado de otra manera, podríamos deducir que la práctica deportiva está transversalmente atravesada por actitudes que influyen y fluyen como hábitos culturalmente heredados que necesitan ser problematizados para ser reproducidos y eventualmente transformados, sobre todo, si la orientación de la clase es hacia la educación deportiva. Esta aseveración teórica de P1 y P2, se distingue en las formas de materializarlo en las clases de Educación Física.

En los niños surge el tema de género, lo emocional y muchas cosas más que están buenas abordarlas y poder reflexionar [acerca de ellas]. (...) Si vos perdiste, te enojaste, es una emoción humana, está bien. Ahora si pegaste, eso no, eso no está bien. Vamos a intentar cambiarlo, (...) ¿está bien que vayas a una cancha y grites porque perdiste o porque no están saliendo las cosas? No, eso no está bien, pero se aborda, no es que se dice solo, sino que se piensa y se planifica. (P2, [anexo 14.2](#), pág. 65 y 70)

No obstante, pese a reconocer las actitudes en la práctica como un eslabón más de la dimensión del practicante, P1 defiere en su abordaje.

Se trabaja sí, capaz que no con tanto hincapié, pero sí. Generalmente, siendo niños no aparece tanta la diferencia entre los géneros ni los cuestionamientos de deportes para niños o niñas, porque todavía están en una edad que, en mis años de práctica, no aparece tanto ese tema. Quizá en una escuela, en quinto o sexto, sí aparecen más esos temas. Pero lo trabajo como emergente y no como contenido en sí. Si surge se trabaja por supuesto, pero al no salir del niño naturalmente, todavía no se cuestionan si las niñas pueden practicar o no, o si el varón puede practicar o no, o si lo tienen que hacer por igual o no. En cuanto a jugar sucio, cuando hablamos de algunas reglas te dicen: ‘no se puede hacer trampa’. Pero bueno, es un tema de respetar las reglas y uno trata de enseñar qué es respetar las reglas y qué función cumple el árbitro en esa situación. (P1, [anexo 14.1](#), pág. 61)

Entonces, es posible abordar el deporte desde las dimensiones del espectador y del consumidor deportivo.

Pusimos una mesita donde se vendían remeras, canilleras, zapatos de fútbol, vinchas, gorros, etc. Como habían niños que no les gustaba tanto hacer partido, se posicionaban en esa función de vendedores. El público tenía la posibilidad de ir a comprar. En esa lógica, hay consumidores. (...) Eso lo ves con cada grupo intuitivamente hasta donde te permiten, no me sale con todas las clases igual. (...) Pero para mí, el rol del practicante (...) a nivel de escuela es el menos importante de todos, (...) [porque] vas a jugar al fútbol hasta los 40 años como mucho, y luego, vas a consumir deporte durante toda la vida. Entonces sabes comportarte en una cancha, entender el rol del deporte de ganar o perder, que la violencia es cultural y no genética. Pero esa cultura que maman desde que nacen, esa agresividad, eso se tiene que abordar y se tiene que planificar. (P2, [anexo 14.2](#), pág. 69)

Por más que las maneras para enseñar deporte en nivel inicial desde la educación deportiva parezcan sinónimas -es decir, utilizando al juego como vehículo para la enseñanza y como pretexto para captar la atención de los niños-, existen también las maneras para que la actividad se concrete, incluso empleando la misma planificación. No es un descubrimiento pedagógico, pero no podemos descuidarlo. “Uno va pasando (...) por diferentes técnicas, desde mando directo hasta descubrimiento guiado, pero (...) la clase varía porque van surgiendo nuevas cosas” (P1, [anexo 14.1](#), pág. 62). P2, por su parte, complementa el abanico de posibilidades:

La metodología es la que estoy creando yo, me parece que la metodología es mía. Es ecléctica, como se dice a veces en el deporte. Es un ‘robo’ de cada cosa, utilizo los estilos de enseñanza de Mosston. A veces descubrimiento guiado, a veces mando directo, a veces resolución de problemas, a veces enseñanza recíproca... voy cambiando, no me caso con ninguna y voy utilizando recursos audiovisuales, cuentos, no es una clase de Educación Física tradicional, a mí me divierte así y me gusta así. (P2, [anexo 14.2](#), pág. 70)

Al momento de utilizar materiales, P1 y P2 coinciden en que lo ideal sería disponerlos no solo en términos de variedad, sino de cantidad. “(...) Es una edad que no se comparte mucho. (...) Después uno va afinando y va a tratar de trabajar en equipo, que hay que compartir, que hay que esperar” (P1, [anexo 14.1](#), pág. 62). Incluso, ante el objetivo de enseñar deporte desde la educación deportiva, los docentes no podrían plantear una práctica de enseñanza relacionada al fútbol en el que todos los niños tengan siempre, es decir en toda la secuencia metodológica, una pelota en sus pies. “Este año terminamos ya con chalecos. Al principio cada equipo tenía dos o tres pelotas, luego había dos equipos y otros esperaban, hasta llegar a dos equipos enfrentados con una pelota sola y trabajando la globalidad del deporte” (P1 [anexo 14.1](#), pág. 63). Las instituciones educativas tomadas para la investigación tienen la posibilidad de poseerlos, aunque sabemos que no es la realidad de todos los centros del país. Empero, hay veces que no es suficiente.

Hay que buscar otras soluciones, diferentes estrategias. Por ejemplo, tengo un grupo en la tarde que no puedes hacer eso. Son seis que hacen, pero el resto se pegan, entonces no puedes dar la clase. Entonces la metodología que utilizo con ellos, más allá de las estrategias, es que esos chiquilines sean referentes en otros grupos. Saco dos de acá y ellos enseñan a los otros, entonces están desde otro lugar, desde otro rol. En cambio descubrimiento guiado con ese grupo casi que no puedo hacer, trato de hacer mando directo, metodológicamente más como tradicional de la vieja escuela, porque si yo libero más, te pasan por arriba. Estás como un bombero con un extintor, no puedes enseñar casi. No puedo vulnerar el derecho de los otros a aprender, por eso tengo que buscar estrategias, tengo que cambiar a veces mi metodología, tengo que cambiar la forma para que se pueda suceder la enseñanza. Te quiero enseñar, pero no puedo enseñarte, entonces tenemos que buscar el lugar para que eso suceda. (P2, [anexo 14.2](#), pág. 70-71)

Ergo, hay veces que sí es suficiente. Y aunque parezca una antítesis con lo que mencionamos en el párrafo anterior, sabemos que no todos los grupos permiten las mismas posibilidades. P2 menciona de un nivel 4 en particular, con el que puede avanzar con mayor profundidad en las prácticas de enseñanza que con el resto de las clases. E insiste, en este

sentido, en que las planificaciones deben ser recursivas. Es decir, no con todos los grupos puede abordar los mismos contenidos; o quizá sí, pero no de la misma forma.

Por otra parte, los contenidos en nivel inicial, P2 los presenta de forma itinerante. Que, dicho de otra manera, representa la manera de poder enseñar deporte, juego o gimnasia durante todo el año.

Capaz por la posibilidad que yo tengo, por ejemplo, la semana pasada abordé fútbol y la semana anterior, básquetbol. Hice juegos, hasta partidos, toda la semana. Fui profundizando. Después fui con vóleybol y tenis, deportes de cancha dividida, que el objetivo es más o menos similar: pasar la pelota. Toda la semana con vóleybol y tenis mechado cada día y después, capaz vuelvo a otro contenido más grande como gimnasia, y después, vuelvo recursivamente al deporte. Lo trabajo todo el año, lo retomo para que no quede olvidado. No es que lo di en marzo y no lo vuelvo a dar. Obviamente con mi posibilidad de 4 días, me da eso, constantemente la posibilidad de volver. (P2, [anexo 14.2](#), pág. 68)

Las formas de abordar el deporte en nivel inicial -y en el sistema educativo en general- no refieren solo a metodologías, técnicas, estrategias o recursos de enseñanza, también incluyen en sus dinámicas las prácticas de evaluación. Pero no únicamente de forma diagnóstica para definir los objetivos de la secuencia metodológica, también para evaluarla a ella, la secuencia, recursivamente.

También cerrar la clase con una ronda y una charla sobre lo que trabajamos, así ellos me devuelven si les llegó lo que quería enseñar. Así, en el curso de la unidad, uno va evaluando clase a clase para ver si se puede llegar a lo que se pensaba enseñar en un principio. (P1, [anexo 14.1](#), pág. 62)

Es que la Educación Física, entendida desde una mirada crítico-emancipatoria, no recaer en enseñar deporte dada su capacidad inmanente de educar para otras cosas. Es decir, no se sostiene a partir de la simpleza o majadería de separar dos equipos y poner una pelota en el medio, tarea que inicialmente no cubre las necesidades. Por tanto, la manera en que los docentes presentan al contenido, muchas veces se antepone con la enseñanza tradicional: no todo es movimiento. “Capaz si tuviese una o dos veces por semana me daría más culpa estar 10 minutos adentro, pero tenemos cuatro veces y voy viendo hasta dónde sí, hasta dónde no” (P2, [anexo 14.2](#), pág. 70). Problematizar esos contenidos, máxime si lo que se pretende es transformarlos, no siempre requieren de la práctica, más allá de considerar al movimiento como eje de la Educación Física.

Utilizo mucho un pizarrón (...), también he traído algunas imágenes impresas o en ocasiones sacarles fotos a ellos mismos y que se puedan ver. Por ejemplo, estábamos trabajando el salto y les sacaba fotos para que vieran, que en un momento así sea mínimo, estaban con los pies en el aire en la fase de vuelo. Entonces trabajarlo con una foto y de ellos mismos, sirve mucho como recurso, también videos, así lo pueden asimilar mejor. Más allá de practicarlo, que lo puedan ver me parece fundamental. (P1, [anexo 14.1](#), pág. 63)

El paradigma para que la enseñanza del deporte se sostenga en nivel inicial requiere buscar que los propios niños también sean críticos y logren, en la medida de sus posibilidades, problematizar los contenidos que el docente plantea en las prácticas. P2 indica que no se puede pretender que los niños sean sumisos, ni entender que quien es sumiso tiene buena conducta. Quien es sumiso, en la teoría crítica no tiene buena conducta.

Buena conducta es el que se está cuestionando. Eso es lo que busca la teoría, gente que no sea 12 para el sistema ni que sea reproductivo, busca a alguien que diga que esto está mal. Entonces, al ser consecuente con tu paradigma, con tu proyecto, con tu forma... críticas van a haber siempre. (P2, [anexo 14.2](#), pág. 74)

10.3 La configuración de una práctica de enseñanza que no está prescrita para nivel inicial

Las planificaciones son entelequias, por su naturaleza. No es una afirmación plausible, pero es necesaria para entender que cualquier práctica de enseñanza, está transversalmente atravesada por contingencias externas e internas al docente que interfieren en el desarrollo de ella. Que, a su vez, están acrecentadas por el propio comportamiento de los niños en edades tempranas.

En alusión y como continuación del alegato previo, los intereses o sentidos por los que los docentes seleccionan el deporte para su enseñanza en nivel inicial, no refieren a la reproducción del contenido por ser un legado cultural. Es decir, los docentes no enseñan fútbol por ser el deporte más popular culturalmente en Uruguay; lo enseñan además, para la comprensión y crítica de sus dimensiones y elementos constitutivos. En otras palabras, si los docentes reprodujeran el contenido y su fundamentación estaría centrada únicamente en ser un legado cultural, también se reproducirían intereses de clases y desigualdades sociales, y las clases de Educación Física en la escuela se aproximarían a la lógica de la pirámide deportiva

entendiendo que, si eres niño y pretendes jugar el deporte, deberás ser por lo pronto, habilidoso en términos de rendimiento deportivo.

Entonces, en ruptura con esa manera de pensar el deporte en Educación Física, los docentes enfocan sus prácticas con el objetivo de formar ciudadanos críticos en relación con la cultura deportiva. Que, si bien aborden aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios, lo aborden para añadir factores de análisis, tanto dentro del terreno de juego, como fuera de él, y no para añadir bagaje motor con orientación en el rendimiento deportivo. O, dicho de otra manera, aspectos que no persigan la mejor ejecución técnica posible, por ejemplo. De esta manera, la metodología que utilicen los docentes, cobra mayor significación.

Para alcanzar ese objetivo, los docentes no plantean contenidos esotéricos en la práctica de enseñanza deportiva en nivel inicial, sino que al contrario, plantean contenidos que permitan que los niños vivencien y, sobre todo, entiendan la lógica interna de los deportes. Con la comprensión de ellos de modo genérico, comienzan a abordar los distintos aspectos que los rodean.

Primeramente, se empieza contextualizando el contenido, es decir buscando que los propios niños desde su trayectoria, reconozcan al deporte en cuestión. Esa indagación de los docentes, interpela a los niños a identificar, vagamente, dónde vieron, escucharon o lo practicaron anteriormente. Sin embargo, si los docentes pretenden enseñar un contenido deportivo que no sea considerado como culturalmente popular, estarán obligados a vincularlo con otro deporte que ya hayan vivenciado o que, mínimamente, tengan una exigua referencia. Por ejemplo, asociando los deportes de cancha dividida entre sí y los deportes de invasión entre sí.

Esta tarea, que apunta hacia la comprensión del contenido, pretende evitar que el deporte sea considerado por los niños como un contenido abstracto que busque, desde los menesteres de su inocencia, transformarse en la simpleza de una actividad recreativa. Dicho de otro modo, que los niños no confundan al deporte con el juego, ni al juego con el deporte. Para esto, la forma en que los docentes presentan el contenido por primera, segunda y enésima vez, da cuerpo a la práctica de enseñanza en cuestión. A modo de ejemplificar, en la tercera clase observada del docente P2 ([anexo 14.4](#), pág. 91 y [anexo 14.6](#), pág. 105), dentro de la misma lógica de enseñanza deportiva, se abordó en primera instancia vóleybol y, luego, tenis. De esta manera, favoreció a la comprensión de ambos por sus características en común. Incluso, la

puesta en común de la práctica continuó beneficiando al discernimiento de ambos deportes entre sí y sobre los otros ya trabajados.

Tampoco es una situación lineal. Los niños, por sus características, necesitan una gran variedad de estímulos continuos para que no se distraigan ni pierdan interés por la práctica. Por lo tanto, los docentes tienen que ser ingeniosos en la utilización de recursos que les cause curiosidad. Sobre todo, a medida que la secuencia metodológica avance y el tedio por el mismo deporte pueda presentarse con mayor énfasis. En este caso, las variantes que utilicen, captarán más o menos su atención: los videos, las imágenes, las narraciones, los peluches y los juegos, o cualquier otro subterfugio, se transforman en un eje necesario e imprescindible.

Una vez que los niños reconozcan al deporte, deberán entender superficialmente su reglamento, de manera tal que puedan comprender cómo se juega. Incluso, el reglamento, recorre transversalmente cada práctica de enseñanza deportiva, en búsqueda de que los niños recuerden o profundicen en relación con los conceptos básicos necesarios para su correcto desarrollo. Dicho de otro modo, las reglas que se plantean aluden a las más esenciales de cada deporte, máxime las que insinúan los límites del terreno de juego y su objetivo principal dentro de él.

Si hablamos de deportes de cancha dividida, los niños deberán comprender que no podrán invadir el sector del oponente y que tendrán, de alguna manera -es decir, sin importar su ejecución técnica-, que pasar la pelota hacia el otro lado. Si nos referimos a los deportes de invasión, los niños deberán comprender que existe un blanco fijo que atacar y otro que defender, mientras que no podrán salirse del terreno delimitado. Por último, si se apunta hacia deportes individuales de medición, los niños deberán comprender que el objetivo consiste en lograr un mejor desempeño que sus oponentes, utilizando lo que la disciplina permita para su ejecución. Cabe señalar que no mencionamos, por ejemplo, los deportes de combate ni los deportes que requieren mayor infraestructura para su práctica. Especialmente, porque los docentes abordan los deportes de mayor pertinencia cultural y algunos quizá no tan populares, pero de fácil adaptación al contexto educativo.

Teniendo en consideración la comprensión más básica del deporte, es posible plantear otras características del contenido. Desde la dimensión del practicante, el abordaje de ejecuciones técnicas generales y necesarias para el juego, con cierta relación implícita hacia la táctica, en el entendido de que si estoy lanzando a un blanco fijo -por ejemplo-, estoy atacando.

Sin embargo, la técnica tiende al objetivo y no a la forma de. Es decir, si el objetivo es lanzar y se cumple, no importa cómo, a excepción de si se transforma en una violación flagrante al reglamento. De esta manera, en correspondencia temática con el PEIP pero no en la forma de materializarlo en las prácticas de Educación Física y, de forma tácita, los niños trabajan sobre las habilidades motrices básicas, pero no como un objetivo en sí, sino como una consecuencia de un recorrido de prácticas asociadas a otro contenido. Por su parte, las actitudes en la práctica, tomadas en su mayoría como emergentes, constituyen un nexo con el reglamento. Sobre todo, aquellas relacionadas con el respeto a los jueces, a los oponentes, a sus compañeros y, por ende, al deporte en sí.

Las dimensiones del espectador y consumidor se transforman en el segundo y tercer fundamento de la práctica, independientemente del orden. Si bien no son abordadas en relación simétrica con la dimensión del practicante, componen la forma en que el deporte se acerca a los niños desde la mirada culturalista de su enseñanza. En algunas oportunidades, los docentes las abordaron -a las dimensiones del espectador y consumidor- desde el núcleo de la práctica; en otras, tomadas como emergentes. Sin embargo, su inclusión dentro de la enseñanza del deporte en nivel inicial sucede con cierta asiduidad, de una u otra manera.

Para que esto ocurra, es necesario que los docentes problematicen las prácticas deportivas en las prácticas de enseñanza. Es decir, adaptando y transponiendo didácticamente (Chevallard, 1997) el contenido a las edades de los niños. O, dicho de otra manera, entendiendo que el espectáculo deportivo responde a la masividad, de modo que también responde a los rasgos más identitarios de una sociedad determinada en un contexto determinado. Por ejemplo, la violencia o la discriminación por género.

En consecuencia, P2 optó por trabajar, entre otros contenidos, al fútbol como el deporte más popular del país ([anexo 14.4](#), pág. 89-91 y [anexo 14.6](#), pág. 103), pero sin remitirse únicamente a lo que la práctica deportiva representa como fenómeno abstracto, sino pensándolo como objeto social, de orden cultural y, por tanto, como forma de acercarse a la problematización y crítica de esa sociedad en relación con lo que los niños han visto, ven y verán fuera de la institución educativa. De este modo, planteó que jugaran un partido de fútbol con todas las características y parafernalias que rodean al espectáculo deportivo: entrar a la cancha, cantar el himno, las arengas previas, los puestos de venta en las cercanías o dentro del estadio, las actitudes de los espectadores y de las hinchadas, entre otras.

La posibilidad de abordar las dimensiones de la educación deportiva -practicante, espectador y consumidor- en simultáneo, no se efectúa con tanta frecuencia, pero representa, por consiguiente, una manera particular de problematizar el deporte espectáculo. Así, quienes jugaban el partido cumplían el cometido del practicante, quienes miraban y alentaban eran los espectadores, y ellos mismos, los espectadores, acudían a los puestos de venta para transformarse en consumidores. Esta mimesis deportiva, representada en una clase de Educación Física en nivel inicial, permitió que los niños, desde su auténtico reglaje, se posicionaran en un rol determinado.

Los roles no son azarosos, por lo general, son los mismos niños quienes se posicionan en ellos por afinidad con la tarea. La pluralidad de los varones optará por cumplir el rol del practicante y la pluralidad de las mujeres optará por cumplir los roles del espectador y consumidor ([anexo 14.6](#), pág. 103). No obstante, el docente incide para luego alternar el orden y que todos vivencien cada dimensión y, posteriormente, problematizarlo. Incluso, la problematización desde los emergentes. Por ejemplo, en la misma clase que describimos, un niño vociferó que las hinchadas dicen malas palabras. El docente, utilizando ese disparador, abordó la problemática social de la violencia en el fútbol.

Las interrelaciones dentro de la representación del espectáculo deportivo, estaban determinadas de manera directa e indirecta. En otras palabras, quienes eran practicantes, se relacionaban de manera directa entre ellos -entre su propio equipo y con el equipo contrario- y de manera indirecta con los espectadores. Los espectadores, además de alentar a los practicantes, tenían la posibilidad de relacionarse directamente siendo consumidores -de manera ficticia- de artículos deportivos en los puestos de venta, atendidos con los vendedores pertinentes. Esta secuencia helicoidal, permite a los niños ser parte de las lógicas deportivas, entendiendo que el porcentaje de los niños que llegarán a ser futbolistas es insignificante en relación a quienes no lo harán y, que además, aunque lleguen a ser futbolistas, es una profesión con fecha de vencimiento que los interpela una vez no lo practiquen más por cuestiones fisiológicas.

Más allá de que lo hayamos esbozado en el transcurso del análisis, la adaptación del contenido a la edad debe presentarse con una metodología que permita su acercamiento a los niños y evite el rechazo por utilizar formas herméticas para su enseñanza. Esto es, no solo seleccionar qué enseñar del deporte en nivel inicial, sino cómo hacerlo.

En base a nuestras observaciones, podemos afirmar que los niños demandan una multiplicidad de estímulos para que se mantengan concentrados en la práctica de enseñanza. Y cuando eso se pierde, es necesario que el docente intervenga de forma que vuelva a captar la atención de ellos. Sin embargo, no nos referimos únicamente a utilizar algún juego que sirva de punto de inflexión en la clase, hablamos de las formas para hacerlos sentir parte y partícipes del grupo en cuestión en un contexto determinado. Que, expresado de otra manera, nos remitimos a insistir en que no todos los grupos son iguales y la planificación puede sufrir inconvenientes siendo abordada de la misma manera. Véase la tercera y cuarta clase observada del docente P1 ([anexo 14.3](#), pág. 78-81 y [anexo 14.5](#), pág. 101-102). En ella, con dos grupos distintos de nivel 5, se sirvió del mismo juego -el piso es lava- como vehículo para repasar aspectos reglamentarios del handball. El resultado fue totalmente distinto.

Las palabras y los ejemplos empleados por los docentes deberán estar subordinados por la imaginación. Pero no cualquier imaginación, sino la que mejor se adapte al contexto del grupo. De esta manera, los docentes optarán por valerse de preguntas abiertas, admitiendo la mayor cantidad de respuestas posibles para poder concertar con ellos y que no se agobien ante la profundización de la secuencia. Incluso, esta manera de abordar la clase, permite que los propios niños generen los disparadores para poder presentar otras temáticas no planificadas, como emergentes:

“¿Quiénes juegan mejor al básquetbol?”, preguntó el docente. Los niños dijeron: “los niños”. Las niñas dijeron: “las niñas”. Luego, uno de los niños dijo: “jugamos todos” y surgió la posibilidad de problematizar sobre quiénes pueden jugar deporte en la escuela. ([anexo 14.6](#), pág. 104)

Pese a que sea la situación ideal, los distintos temperamentos de los niños pueden apoderarse de la práctica de enseñanza obligando a los docentes a posicionarse con actitudes mucho más cerradas y menos benevolentes, para no perder el control de la clase. No obstante, esa actitud tradicional, no impide que la práctica esté orientada hacia la transformación.

Durante una práctica de enseñanza deportiva en nivel inicial, el paradigma en que se posicionen -técnico, práctico o crítico- está mucho más ligado a una respuesta específica a una situación determinada -generalmente actitudinal-, que al propio interés docente de cómo abordar la enseñanza. Si la clase se desvirtuaba y, en términos de estilos de enseñanza de Mosston y Ashworth (1988), se veían obligados a imponer el mando directo. En cambio, si transcurría bajo los parámetros preestablecidos, podían avanzar sobre técnicas más flexibles

como el descubrimiento guiado o la resolución de problemas. Estas oscilaciones dentro de una clase, son las que interpelan a los docentes a flexibilizar su planificación y adaptarse a las necesidades del momento, pero sin perder la esencia del paradigma crítico-emancipatorio de que el deporte en la escuela sea enseñado para todos y, como finalizó alguna clase el docente P2 cantando con los niños: “ganamos, perdimos, igual nos divertimos” ([anexo 14.6](#), pág. 104).

11. Conclusiones

Desde un enfoque culturalista, no solo es necesario enseñar deporte en nivel inicial, sino que es posible. Sin embargo, no podríamos, de ninguna manera, soslayar ante la incoherencia que cargaría enseñar deporte en edades tempranas, si los niños luego no lo verían hasta tercer nivel escolar. Entendemos que urge una transformación educativa -proposición tan sugerente en la actualidad-, que deberá atender en tanto deporte, a una recursividad con los docentes de primaria a que los niños, en su mayoría, asistirán. O que, por lo pronto, el deporte esté bosquejado en el documento curricular y no sea abordado dogmáticamente por cada docente.

En otros términos, el deporte no deberá estar al servicio del análisis de la sociedad. Es decir, la problematización del deporte en el sistema educativo, de forma prácticamente que análoga, puede ser una problematización de la sociedad. Esto permite que el deporte se constituya sobre sí mismo como una representación -entre tantas otras- de un modelo capitalista neoliberal determinado que es representativo de una globalidad, anclado en un contexto y unas condiciones particulares.

Entonces, para investigar sobre la enseñanza del deporte en el sistema educativo con una metodología de estudios de casos, será necesario ceñirse al contexto que rodea a las instituciones educativas en cuestión. Si bien ambos jardines de infantes se encuentran en Maldonado, uno está establecido en una zona céntrica y el otro, en una zona periférica de la ciudad.

La aproximación del deporte a esos niños, fuera del sistema educativo, se diferencia por las maneras en que su contexto se los presenta. O, dicho de otra manera y en una situación hipotética, si la institución educativa se encontrara en las cercanías de un centro deportivo municipal, diferiría de si se encontrara en las cercanías de una cancha de fútbol amateur y en

mal estado. El fútbol seguirá siendo fútbol y el deporte excelso en Uruguay, pero sin embargo, si la cultura que lo rodea solo le presenta al fútbol como deporte accesible a su contexto, quedarán de lado aquellos deportes que los niños no reconocen como propios.

En relación a la dimensión del practicante los docentes proponen sus prácticas, más allá del contexto, en torno al reglamento más básico y elemental de cada deporte, y a sus ejecuciones técnicas imprescindibles para que se desarrolle. A pesar de que uno de los docentes nos manifestara su interés por enseñar las tácticas -como producto de entender las lógicas del deporte-, no lo evidenciamos en la práctica. Es decir, subrepticamente, la táctica discurre en la enseñanza deportiva, pero no como un aspecto medular, sino más bien, accidental y producto de otra situación. De por sí, la dimensión del practicante es central, pero necesariamente la más significativa en la escuela, especialmente en el caso de nivel inicial. Por esta razón, la enseñanza táctica profunda no se justificaría a sí, sino como parte de un proceso en el que el niño identifica ciertas acciones colectivas e individuales para cumplir el objetivo fundamental de cada deporte.

Por otra parte, al observar lo que efectivamente sucede, las dimensiones del espectador y del consumidor gozan de menor correspondencia en vínculo con la dimensión del practicante e inclusive en algunos casos, son abordadas de formas emergentes. Esto evidencia que, aunque en el discurso se exprese otra cosa, la dimensión del practicante sigue siendo la que hegemoníamente domina la enseñanza.

En consecuencia serán los docentes, de forma diligente, quienes deberán tomar aquellos contenidos deportivos culturalmente significados y socialmente asimilados para problematizarlos, reproducirlos y eventualmente transformarlos en la escuela, de modo que la brecha no se amplifique por el contexto. Aún cuando esta convicción perpetúe en el sistema educativo de forma cuasi sempiterna, no debemos desatender que las problematizaciones del mismo deporte no solo pueden, sino que tienen la obligación, de presentarse con distintos énfasis en función de las necesidades de los niños.

Las observaciones de las prácticas de enseñanza producidas en dos contextos particulares pero, a su vez, diferentes, nos permiten asumir que la enseñanza del deporte en nivel inicial, para estos casos, no es el producto de un proceso de naturalización de ciertas prácticas que podrían llegar inclusive a subestimar al niño, privándolo de acercarse a un capital cultural de la magnitud del deporte, en una edad que lo beneficiaría. Sobre todo, interpretando

que aquel que no se apropia de niño del deporte, podría ver limitado su acceso a la práctica en edades superiores; además de que en términos de actitudes, podría manifestarse de tal manera la construcción que propone el modelo deportivo representativo del sistema capitalista hegemónico.

Dicho de otro modo, pensar la enseñanza del deporte en nivel inicial implica movilizar a los docentes con el propósito de alejarlos de prácticas reproductivistas que, como ya afirmamos previamente, es potencialmente reproductora de desigualdades y, por tanto, funcional a un modelo productivo dominante. Entendemos que, reproducir en la actualidad, posiblemente sea producto de la comodidad de no salir de la zona de confort o por adoctrinamiento.

No es una utopía ni una quimera: se puede enseñar deporte en nivel inicial. Tampoco es un impedimento, ni mucho menos un pretexto, que no esté prescrito en el programa, más aún cuando sabemos que el *currículum* es la construcción dialéctica producida en el día a día, mucho más que lo que el programa prescribe. Sí tenemos claro que demandará ser consecuentes con una mirada ideológica particular y problematizar los contenidos para poder reproducirlos, en el afán de transformarlos. Como docentes de Educación Física, tenemos la obligación moral de repensar una y otra vez nuestras prácticas, especialmente cuando las creamos sobreentendidas.

12. Proyecciones

La enseñanza del deporte en nivel inicial desde la educación deportiva está sujeta a un enfoque crítico-emancipatorio que entienda al deporte por su carácter de comparecencia cultural por sobre su desarrollo en niveles de rendimiento. Por lo tanto, una práctica de enseñanza deportiva en estas edades deberá considerar ciertas particularidades que, sin intención de prescribir una fórmula indefectible, es necesario que, tan siquiera y en el orden que se prefiera, se valoren. Luego, el contexto o la propia experiencia lo determinará.

Esto es: a) sopesar en la significación cultural del deporte en el contexto particular de la institución educativa; b) posicionarse desde las lógicas de la educación deportiva desde un enfoque crítico-emancipatorio; c) adoptar formas inteligibles de enseñanza, acorde a la edad y al grupo; d) orientar las prácticas hacia la problematización del contenido para reproducirlo y eventualmente transformarlo; y finalmente, e) entender que, como docentes de Educación Física, privar a los niños del deporte cuando ya lo practican, ven o consumen fuera del sistema educativo, puede repercutir en edades superiores.

Sería fructífero, además de un programa educativo acorde a las necesidades, poder investigar a aquellos docentes de Educación Física en nivel inicial que no enseñan deporte y promover una investigación-acción en función de sus requerimientos. Es decir, proyectar la exclusión del deporte como problema emergente de la práctica de enseñanza a partir de lo que curricularmente se prescribe, para poder trascenderla y reflexionarla de forma colectiva entre el campo y la academia. De esta manera, avanzar en clave de espiral recursivo para construir nuevas formas de enseñanzas asociadas al contenido.

13. Bibliografía

- Aguado, R. M. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. *Los últimos diez años de la educación física escolar: cursos de invierno 2003*, pág. 87 – pág. 99.
- ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP.
- Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Cátedra.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la investigación científica*. Episteme.
- Arias, G. (1971). *Introducción a la técnica de investigación en psicología*. Trillas.
- Arufe, V. (2020). *¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Física Infantil?* FEADDEF.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. UCUR.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodología de la investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando el horizonte*. Club Universitario.
- Bracht, V. (1996). Educación física, conocimiento y especificidad. *Revista Paulista Educación Física*, 2, pág. 6 – pág. 12.
- Bracht, V. (1998). Lo lúdico y el movimiento como actividad educativa. *Efdeportes.com*, 3(12).
- Bracht, V. (1999). *Educación Física y aprendizaje social*. Unijuí.
- Bruzzo, M. y Jacobovich, M. (2007). *Escuela para educadoras*. Cadiex.
- Cagigal, J. (1957). *Hombres y deportes*. Taurus.
- Cagigal, J. (1959). Aporías iniciales para un concepto de deporte. *Citius, Altius, Fortius*, 1(1), pág. 7 – pág. 35.
- Cagigal, J. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Miñon.

- Cagigal, J. (1985). Pedagogía del deporte como educación. *Revista de Educación Física, renovación de teoría y práctica*, pág. 5 – pág. 11.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), pág. 45 – pág. 60. Recuperado de dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=3979972
- Cando, M. y Muñoz, M. (2017). *Educación deportiva en edades iniciales*. Azuay.
- Cervo, A. y Bervian, P. (1989). *Metodología científica*. McGraw-Hill.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Aique.
- Corbo, J. L. (2019). *Sentidos del deporte en la escuela: entre lo prescripto y lo enseñado*. ClaeH.
- Corbo, J. L. (2021). Diez ideas para la Educación Física. En M. Sarni y J. Noble, *Educación Física, deporte y enseñanza: aportes para su reflexión* (pág. 21 – pág. 34). Ediciones Universitarias.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Daymon, C. y Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge.
- de los Santos, S. (2020). *La práctica reflexiva como forma de enseñanza de la Educación Física en las Escuelas de Primaria*. ClaeH.
- Delgado, L. y Montes, R. (2015). Práctica de actividad física extraescolar y preferencias deportivas en niños preescolares españoles e inmigrantes: un estudio piloto. *TOG*, 12(22). Disponible en revistatog.com/num22/pdfs/original6.pdf
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Papiro.
- Echenique, E. (2017). *Metodología de la investigación: manual autoformativo interactivo*. Continental.
- Felipe Maso, J. L. (2013). La Educación Física escolar... ¿qué es? *EFDeportes.com, Revista Digital*, 18(185). Disponible en: efdeportes.com/efd185/la-educacion-fisica-escolar-que-es.htm

- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gil Pascual, J. A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. UNED.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), pág. 213 – pág. 239.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2009). The challenge and promise of critical pedagogy in the new information age: an interview with Henry Giroux. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), pág. 243 – pág. 255.
- Grinell, R. y Unrau, Y. (2005). *Social work: research and evaluation: quantitative and qualitative approaches*. Oxford University Press.
- Grinnell, R.; Williams, M. y Unrau, Y. (2009). *Research methods for social workers an introduction*. Pair Bond.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1995). *Más allá del Estado nacional*. Trotta.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Janesick, V. (1998). *Stretching: exercises for qualitative researchers*. Sage Thousand Oaks.
- King, N. y Horrocks, C. (2009). *Interviews in qualitative research*. Sage LTD.
- Le Boulch, J. (1961). Boceto de un método racional y experimental de Educación Física. *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (57).
- Marenales, E. (1996). *Educación formal, no formal e informal*. Aula.

- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 4(80), pág. 73 – pág. 80.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Monje-Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Surcolombiana. Disponible en goo.gl/lyYzxJ
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1988). *La enseñanza de la Educación Física*. Paidós Ibérica.
- Oroño, M.; Salvá, N. y Sarni, M. (2020). Las consignas como textos de enseñanza que anuncian la experiencia en el aula. Apreciaciones sobre el caso de la Educación Física. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 10(1), pág. 133 – pág. 146.
- Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Instituto Andaluz de Deporte.
- Parlebas, P. (1999) *Jeux, Sports et Sociétés. Léxiqne praxéologie motrice*. INSEP.
- Pastorino, I. y Sarni, M. (2010). ¿Qué deporte en la escuela? *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*. IUACJ 3(3), pág. 41 – pág. 48.
- Piaget, J. (1997). *Psicología del niño*. Morata.
- Quintana, A. (2008). Planteamiento del problema de investigación: errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), pág. 259 – pág. 253. Disponible en goo.gl/PKCUhi
- Ramírez, J. L. y Quintal, N. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(2), pág. 114 – pág. 125.
- Rekalde, I.; Macazaga, A. M. y Vizcarra, M. T. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), pág. 201 – pág. 220.

- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Romero, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Universidad de Sevilla Secretariado de Publicaciones.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Revista Sinéctica*, 34, pág. 11 – pág. 43.
- Sampieri, R. (2004). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Sanvisens, A. (1987). Educación, pedagogía y ciencias de la educación. En Sanvisens y otros, *Introducción a la Pedagogía*. Barcanova.
- Saraví, J. R. (1996). Aisenstein, Á. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Curriculum presente, ciencia ausente. *FLACSO*, 2(1). Disponible en: memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7699/pr.7699.pdf
- Sarni, M. (2021). Educación deportiva en la educación física escolar: Un proceso de resistencia. *Cuadernos del CLAEH*, 40(114), pág. 335 – pág. 352.
- Sarni, M. y Corbo, J. L. (2021). El sentido del contenido deporte en el programa de educación primaria (Uruguay). *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 14(1), <https://10.28997/ruefd.v14i1.5>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad de la Plata.
- Sergio, M. (2000). *Fundamentos de la motricidad. Aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Gymnos.
- Soares, C. L. (1996). Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, 2, pág. 6 – pág. 12.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Streck, D. et al. (2010). *Diccionario Paulo Freire*. Auténtica Editora.

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Varesi, G. (2016). *Hegemonía y lucha política en Gramsci*. Luxemburg.

Velázquez Buendía, R. (2001). *El currículo de la educación física a debate. En deporte: ¿presencia o negación curricular?* Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación (pág. 65 – pág. 104). Universidad de Murcia.

Velázquez Buendía, R. (2001). El deporte moderno. Consideraciones acerca de su génesis y de la evolución de su significado y funciones sociales. *EFDeportes*, 7(36).

Velázquez Buendía, R. (2002). *Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica*. Tándem.

Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.

Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

14. Anexos

14.1 Entrevista a P1

¿Podría indicarnos su edad?

43 años.

¿Hace cuántos años ejerce como docente de Educación Física?

Desde el 2008.

¿Cuál es su formación académica? ¿Tiene cursos de posgrado, maestrías, tecnicaturas...?

No, Licenciado en Educación Física.

¿Cuántos años lleva como docente en este centro educativo? ¿En qué otros centros -si corresponde- se desempeña actualmente?

Desde el 2017. Estoy en un centro juvenil de educación no formal que se llama Dionisio Díaz y también comparto el cargo en primaria en la escuela de sordos N° 84.

¿Qué grupos tiene a cargo? ¿Únicamente nivel inicial?

Sí, nivel 3, 4 y 5.

¿Ha realizado últimamente actividades de formación permanente relacionada al deporte?

El año pasado hice un curso de duración de 8 meses que eran 8 sábados con 3 horas por día.

¿Ha realizado alguna actividad de formación recientemente relacionada con el deporte, que quieras destacar?

No.

¿Participa actualmente de algún grupo de investigación, actualización, estudio... relacionado con la Educación Física y/o el deporte?

No, en este momento no.

¿Qué es para usted el deporte? ¿Qué características debería cumplir una actividad para ser considerada deporte?

El deporte tendría que tener el ejercicio físico, el reglamento y la práctica. Tendría que rondar en esos tres elementos de manera similar, no puede irse para un lado o para el otro porque dejaríamos de dar el deporte en sí. Una de las características del deporte es que hay una federación y un reglamento, por ende, una cosa es hacer ejercicio y otra es practicar el deporte en sí.

¿Considera que el deporte debe ser siempre un contenido obligatorio dentro del *curriculum* de la Educación Física?

Sí, tal cual. La Educación Física yo la abordo, sea en el jardín o en la escuela, desde los tres grandes contenidos de la Educación Física escolar que son los juegos, los deportes y las gimnasias.

Y para el caso del nivel inicial: ¿Considera que debería ser obligatorio enseñar deporte o entiende que no es la edad apropiada?

Creo que sí es la edad apropiada. Por supuesto que depende de la edad, es cómo uno lo encara. Yo, por ejemplo, utilizo mucho el juego como medio para enseñar el deporte y en la escuela en sí no hago tanto hincapié en la técnica o la táctica, pero sí que sepan qué es un deporte, que hay un reglamento, que hay una cancha, que hay formas de jugarlo, que hay normas. Se da mucho en el jardín la actividad recreativa para poder enseñar el deporte, más que nada en nivel 4 y 5. Generalmente en nivel 3, como soy efectivo en el jardín y sé que los voy a tener en nivel 4 y 5, encaro más los patrones de movimientos gimnásticos y de deporte un bagaje más básico, como un acercamiento al deporte. Sí hago más hincapié en el deporte en nivel 4 y 5.

¿Qué relación de importancia considera que tiene y que ha tenido el deporte con el resto de los contenidos? ¿Debería suceder lo mismo en nivel inicial?

Creo que tiene que tener el mismo equilibrio con los otros 2 o 3 contenidos o todo lo que vayas a dar. No porque sea nivel inicial hay que dejar de dar deporte. Por supuesto que uno lo encara diferente en la escuela que en un club deportivo, pero sí tiene que tener la misma importancia.

¿Considera que el deporte tiene un potencial educativo en sí mismo, es decir que educa por el simple hecho de practicarlo?

No, creo que cuando uno lo enseña tiene que abordarlo desde diferentes áreas. Desde el que lo practica, desde el que lo ve, desde el que lo consume. Cuando arrancas a dar el contenido, empiezas a indagar y algunos ya lo practican en una escuelita deportiva u otras actividades, y también lo consumen permanentemente en la televisión, en la familia. Y como consumidores, hay que hacerles ver esa área.

¿A partir de qué nivel escolar considera que debería enseñarse el deporte?

Yo arranco en nivel 4. En nivel 3, de repente un pequeño acercamiento, pero sí más en profundidad en nivel 4 y 5. Utilizo mucho el juego como herramienta para enseñar.

¿No corre el riesgo de alejarse del deporte?

Hay que revisar bien, creo que uno está constantemente intentando revisarlo. Por supuesto que se puede equivocar y lleva a estar replanificando constantemente, desde cuando lo hago en casa hasta el momento mismo de llevarlo a la práctica en la clase. Hay que tratar de no irse solamente para el lado del juego, porque ahí sí dejaría de ser deporte totalmente.

¿Considera relevante la enseñanza del deporte en nivel inicial? En el caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿le parece que los niños de 3, 4 y 5 años pueden aprender sobre deporte, o cree que se debería comenzar enseñando otra cosa?

Yo, generalmente, todos los años trato de cambiar el encare del año. Este año, por ejemplo, encaré con los tres grandes contenidos de la Educación Física que decía al principio -juego, gimnasia y deporte-, como para brindar un primer acercamiento a los niños de lo que es la Educación Física en el jardín, y después, abordé la enseñanza del atletismo. Partiendo de una evaluación diagnóstica, ver qué sabían los niños. La mayoría asimilaba el correr con el atletismo, pero no tanto el saltar y el lanzar. A raíz de eso, uno se plantea diferentes objetivos. Este año cerramos con una salida didáctica a la pista de atletismo que la tenemos cerca, entonces los niños pudieron observar las diferentes instalaciones para saltar, para correr, para lanzar; lo que es una jabalina, un martillo, una bala; utilizando el arenero para saltar o los carriles para correr que de repente en el jardín lo hacíamos con cuerdas y ahí veían que también la pista era de un material diferente, que no era de hormigón como el patio del jardín. La suerte acá, es que tenemos el Campus cerca, por lo que lo pueden vivir y asimilar mejor.

¿Por qué cree que el deporte ingresa como contenido obligatorio dentro de la Educación Física recién en tercer nivel?

Se han hecho revisiones y sigue sin aparecer antes, yo creo que porque se apuntó mucho a un programa que apuntaba más a lo psicomotriz que a la Educación Física en sí, que como decía con estos tres grandes contenidos: deporte, gimnasia y juego, y se abordó más por el lado de la psicomotricidad. Pero uno tiene la libertad de volcar el deporte en nivel inicial, justificarlo y poder darlo. En un momento apareció como el deporte jugado, entonces ya deja de ser deporte en sí. Habría que seguir reviviéndolo. Yo creo que se apunta por la edad en realidad, pero bueno, yo considero que adaptando el contenido a la edad se puede dar tranquilamente.

¿Y en tanto actividades predeportivas?

Capaz que se pueden hacer actividades predeportivas para arrancar la unidad y acercar al niño a lo que es el deporte en sí, pero si vas a quedarte solo con la actividad predeportiva no vas a dar deporte.

En cuanto deporte, ¿qué opinión le merece el Programa de Educación Inicial y Primaria?

¿Adhiere completamente a lo que allí se prescribe?

Yo trato de encarar la enseñanza desde el paradigma crítico o emancipatorio, buscando que los niños puedan absorber los contenidos como para después modificar su realidad. Se intenta, después se verá con el correr de los años si lo logran hacer o no, y más pensando que son tan chiquitos. Pero por lo menos, lo que hablábamos de acercarle el deporte desde no solo practicarlo, sino también consumirlo.

¿Qué papel juega la cultura para que decidas enseñar deporte?

Creo que un papel fundamental. Por ejemplo, la mayoría de los niños escuchan, ven, consumen, practican fútbol. Permanentemente es parte de nuestra cultura y no enseñarlo sería ignorarlo. Así como el básquetbol, el vóleybol... también enseñarles a los niños por qué algunos deportes son más masivos que otros. Entonces es fundamental la enseñanza del deporte en la escuela, porque es parte de nuestra cultura y le va a servir al niño después, para ser parte de la sociedad y tratar de modificar o ver cómo se insertan en ella.

En relación con la idea de jugar el deporte: ¿considera que ayuda para pensar el deporte en nivel inicial o, por el contrario, puede resultar un problema a la hora de planificar la enseñanza?

Va a ser más un problema me parece, que una solución. Entonces sí tener claro que cuando uno va a enseñar el deporte puede usar el juego como un medio pero que enseñe el deporte en sí.

¿Cómo planifica la enseñanza del deporte para nivel inicial? ¿Piensas en una recursividad en 3, 4 y 5 años, de modo que los niños egresen del jardín sabiendo algo particular sobre deporte, o proyecta recursivamente en vínculo con su formación escolar con los docentes de las escuelas a la que los niños concurrirán?

Es un tema que tenemos pendiente, porque acá en el jardín está la escuela 82, que está al lado, y la mayoría de los niños van para esa escuela. Pero hoy por hoy, tenemos pendiente trabajar en conjunto con la profesora del centro, para que por lo menos sepa cómo abordo yo el deporte y hasta dónde llego.

¿Qué contenidos del deporte selecciona para enseñar?

Por ejemplo, estuve trabajando básquetbol y comencé con unas primeras clases diagnósticas desde lo general, de qué sabían y qué no sabían. Y ahí surge desde picar la pelota, que hay aros, que hay una cancha, también el tema de que hay un reglamento básico que tienen que saber. No se hace tanto hincapié después en la práctica de que lo realicen, pero sí que lo sepan; que sepan que hay una cancha que está limitada por líneas, que se pica una pelota, que se pica con una mano. Algunos que van a alguna escuelita deportiva te dicen que no se puede picar y agarrar la pelota, entonces bueno, por lo menos se llevan un contenido general del deporte en sí.

Sacando lo técnico y lo reglamentario, ¿consideras relevante enseñar contenidos asociados a la educación del practicante?

Se trabaja sí, capaz que no con tanto hincapié, pero sí. Generalmente, siendo niños no aparece tanta la diferencia entre los géneros ni los cuestionamientos de deportes para niños o niñas, porque todavía están en una edad que, en mis años de práctica, no aparece tanto ese tema. Quizá en una escuela, en quinto o sexto, sí aparecen más esos temas. Pero lo trabajo como emergente y no como contenido en sí. Si surge se trabaja por supuesto, pero al no salir del niño naturalmente, todavía no se cuestionan si las niñas pueden practicar o no, o si el varón puede

practicar o no, o si lo tienen que hacer por igual o no. En cuanto a jugar sucio, cuando hablamos de algunas reglas te dicen: “no se puede hacer trampa”. Pero bueno, es un tema de respetar las reglas y uno trata de enseñar qué es respetar las reglas y qué función cumple el árbitro en esa situación.

¿Qué metodologías utiliza en sus prácticas de enseñanza del deporte en nivel inicial? ¿Por qué esas y no otras?

Cuando arranco un contenido de deporte, primero trato de ver qué saben ellos de él. Hay que adaptarlo mucho a su lenguaje, a su conocimiento, a su edad... entonces, a raíz de eso, llevarlo desde lo que ellos me brindan, hacia donde yo quiero llevar la secuencia.

¿Y en cuanto técnicas?

Uno va pasando en la misma clase por diferentes técnicas, desde mando directo hasta descubrimiento guiado, pero uno en la clase varía porque van surgiendo nuevas cosas y hay situaciones que uno tiene que decir, y otras, en que le puede sugerir a los niños para que ellos lo puedan ir resolviendo. Indudablemente algunas clases, uno arranca con lo que planificó y no sale porque el grupo fue para otro lado y hay que adaptarlo, o capaz que lo que uno planificó no era acorde a lo que el grupo me iba a dar, por lo tanto el error es de uno.

¿Cómo organiza la clase? Entendiendo que los niveles de atención en nivel inicial no son los mismos que en edades superiores y que eso perjudica la enseñanza de contenidos relativamente complejos.

Si tengo que utilizar material, trato de que tenga un material para cada niño, porque es una edad que no se comparte mucho. Si se puede genial, después uno va afinando y va a tratar de trabajar en equipo, que hay que compartir, que hay que esperar. Pero trato de hacer varias actividades, de corta duración, para tener la atención de ellos. Y cada vez que voy a cambiar de actividad, sentarlos y explicarles de vuelta. También cerrar la clase con una ronda y una charla sobre lo que trabajamos así ellos me devuelven si les llegó lo que quería enseñar. Así, en el curso de la unidad, uno va evaluando clase a clase para ver si se puede llegar a lo que se pensaba enseñar en un principio.

¿Generalmente a través de la práctica?

Utilizo mucho un pizarrón para que lo puedan visualizar, también he traído algunas imágenes impresas o en ocasiones sacarles fotos a ellos mismos y que se puedan ver. Por ejemplo, estábamos trabajando el salto y les sacaba fotos para que vieran, que en un momento así sea mínimo, estaban con los pies en el aire en la fase de vuelo. Entonces trabajarlo con una foto y de ellos mismos, sirve mucho como recurso, también videos, así lo pueden asimilar mejor. Más allá de practicarlo, que lo puedan ver me parece fundamental.

En cuanto a las actividades específicamente, ¿qué tipos de ejercicios sueles utilizar?

Como les decía, si tengo un material para cada uno trato de que, por ejemplo, una pelota para cada uno y que al principio cuanto más tiempo puedan estar con la pelota, mejor, porque van a practicar muchas más veces y no se van a aburrir tanto. Este año terminamos ya con chalecos. Al principio cada equipo tenía dos o tres pelotas, luego había dos equipos y otros esperaban, hasta llegar a dos equipos enfrentados con una pelota sola y trabajando la globalidad del deporte.

Además de los ejercicios de enseñanza: ¿Qué tipos de estrategias o recursos utilizas en nivel inicial? ¿Trabajas individualmente, en parejas, en grupos...? ¿Utilizas materiales audiovisuales, láminas...?

Mucho apoyo en pizarrón, en imágenes. Mucho trabajo individual y en pareja, y alguna vez se termina trabajando en grupos o en equipos. No hay que acotarse por la edad a enseñar ningún contenido, hay que adaptarlo a la edad y sí se puede enseñar. Uno lo fundamenta, lo justifica y los coordinadores y la inspectora también lo avalan, entonces eso es un punto a favor. Creo que es fructífero la enseñanza del deporte si se justifica de manera adecuada.

14.2 Entrevista a P2

¿Podría indicarnos su edad?

36 años.

¿Hace cuántos años ejerce como docente de Educación Física?

Este es mi quinto año como docente, dos años de suplente y 3 años de efectivo.

¿Cuál es su formación académica? ¿Tiene cursos de posgrado, maestrías, tecnicaturas...?

Licenciatura en Educación Física y Tecnicatura en Atletismo, cursos de formación en Holanda y España en lo que refiere al fútbol y más cursos en el exterior.

¿Cuántos años lleva como docente en este centro educativo? ¿En qué otros centros -si corresponde- se desempeña actualmente?

3 años en este centro, estoy efectivo también en UTU en Educación Media Tecnológica de deporte y estoy a cargo de una escuela deportiva con unos compañeros.

¿Qué grupos tiene a cargo? ¿Únicamente nivel inicial?

Sí, en este centro tengo solo nivel inicial, es decir, 3, 4 y 5 años.

¿Ha realizado últimamente actividades de formación permanente relacionada al deporte?

Este último año no, pero años anteriores sí, me gusta mucho estar actualizándome constantemente. Por tema laboral este año se me ha complicado.

¿Ha realizado alguna actividad de formación recientemente relacionada con el deporte, que quieras destacar?

Sí, el tema de la metodología en Holanda en 2019, entender algunas cuestiones del vínculo y relacionamiento, entender cómo enseñar y cómo abordar me pareció relevante. La posibilidad de conversar con José Luis -Corbo- de la teoría crítica, bastantes investigaciones, la experiencia. En la práctica, ensayo y error, reflexionar qué funciona y qué no, desde la práctica después bajarlo a tierra con toda esa teoría que adquirí en la formación y aproveché a estudiar y sobre eso hago ensayo y error, veo en qué puedo avanzar, hasta cuándo le puedo exigir a los chiquilines.

¿Participa actualmente de algún grupo de investigación, actualización, estudio... relacionado con la Educación Física y/o el deporte?

No.

¿Qué es para usted el deporte? ¿Qué características debería cumplir una actividad para ser considerada deporte?

Desde la formación, cuando estudiamos con Marcela Oroño, lo que yo tomo más en cuenta como para definir qué es deporte y qué es juego, como esa diferencia y acercamiento que a veces no se entiende, es que hay un reglamento que es universal y todos los reconocen, que hay una competición atrás que regula esta actividad, y que además de competencia haya competición y además de que se compita haya competencia. Entonces cuando yo voy a la escuela a pensar todo esto, en esa diferencia tratamos de acercarnos al deporte. Pero sí, sin esa terminología o sin esa clasificación no entraría deporte en sí porque no cumpliría con esos requisitos. Lo primero que hago es pensar la edad con la que trabajo. Por ejemplo, fútbol no es lo mismo para 3, 4 y 5 años que para un chiquilín de 14 o 15 años, ese es principalmente el mayor error que veo.

¿Considera que el deporte debe ser siempre un contenido obligatorio dentro del *curriculum* de la Educación Física?

Sí, me parece fundamental. El deporte se tiene que dar siempre y más los deportes donde ellos más acercamiento tienen, a través de ese conocimiento que ellos tienen, traerlo y trabajar cosas más importantes. El deporte lo tomo como un vehículo más que nada para trabajar lo social.

Y para el caso del nivel inicial: ¿Considera que debería ser obligatorio enseñar deporte o entiende que no es la edad apropiada?

El deporte debe abordarse desde el nivel inicial, incluso yo abordaría el deporte hasta con niños de 2 años si hubiese, pero lo más importante es sentarse a pensar y reflexionar qué es el deporte para esa edad.

¿Qué relación de importancia considera que tiene y que ha tenido el deporte con el resto de los contenidos? ¿Debería suceder lo mismo en nivel inicial?

Exactamente lo mismo, deporte, juego y gimnasia. El deporte abordarlo más que nada por lo que genera socialmente, el fútbol sobre todo, ya que es un deporte muy reconocido y bastantes veces muy conflictivo. En los niños surge el tema de género, lo emocional y muchas cosas más que están buenas abordarlas y poder reflexionar acerca de esas situaciones.

¿Qué importancia le adjudica usted en su proyecto curricular y qué importancia le adjudica el centro educativo a la enseñanza del deporte en nivel inicial?

En lo curricular, fundamental. Trato de abordarlo muchísimo. Con respeto al centro, por suerte tenemos un buen colectivo docente. Los aros que están distribuidos en el jardín, por ejemplo, los hizo una maestra. Se colabora mucho. Las maestras también han traído variedad de paletas de ping pong para jugar adentro cuando llueve, etcétera. Es fundamental el apoyo que hay.

¿Considera que el deporte tiene un potencial educativo en sí mismo, es decir que educa por el simple hecho de practicarlo?

No, no. Ese es el típico mensaje de la escuela de antes, la escuela tradicional. Los entrenadores decían mucho como que el fútbol, o el deporte, de por sí enseñan valores y no es así. Va a depender mucho de cómo lo aborde el docente que esté a cargo, para mí es fundamental. También la metodología que va a utilizar es clave, es lo que termina haciendo que tenga valor dar deporte.

¿A partir de qué nivel escolar considera que debería enseñarse el deporte?

Nivel 3 porque es lo mínimo, si hubiese nivel 2, lo enseñaría en nivel 2.

¿Considera relevante la enseñanza del deporte en nivel inicial? En el caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿le parece que los niños de 3, 4 y 5 años pueden aprender sobre deporte, o cree que se debería comenzar enseñando otra cosa?

Para mí es fundamental. En 3, 4 y 5 años es como un acercamiento, la intención es que puedan pasar a primero sabiendo lo básico. El primer día que llego, pregunto: ¿Qué es la Educación Física? ¿Qué contenidos se abordan? ¿Qué saben del deporte? Ellos mismos van descubriendo y tirando ideas. Habilidades motrices básicas, por ejemplo, que están en el programa, se pueden abordar, pero no son enseñables.

¿Por qué cree que el deporte ingresa como contenido obligatorio dentro de la Educación Física recién en tercer nivel?

Porque quienes armaron el programa, son personas que piensan el deporte como el deporte que se vende, que se ve en la televisión.

En cuanto deporte, ¿qué opinión le merece el Programa de Educación Inicial y Primaria?

¿Adhiere completamente a lo que allí se prescribe?

No, no comparto casi nada, más que nada que no figura hasta tercer año de escuela. Entonces me parece que necesita un cambio, necesita entender otras lógicas, entender las edades y poder armar una transformación curricular que considere estos tres grandes contenidos como principales de la Educación Física y adentro sí, las actividades expresivas, habilidades motrices básicas, pero como consecuencia a otra cosa, no como objetivo en sí.

En relación con la idea de jugar el deporte: ¿considera que ayuda para pensar el deporte en nivel inicial o, por el contrario, puede resultar un problema a la hora de planificar la enseñanza?

No me acuerdo palabra por palabra lo de jugar el deporte, pero trataría de no engañarme, el deporte en sí es muy importante y el juego es muy importante. No es jugar el deporte. Yo abordo deporte, trato de enseñar deporte, no que jueguen libre. Trato de enseñarlo y cuando hago juegos, le doy importancia al juego como fundamentalista de que el juego se juegue porque se juegue, y por momentos, también como instrumento pero que tenga el contenido válido en sí.

¿Cómo planifica la enseñanza del deporte para nivel inicial? ¿Piensas en una recursividad en 3, 4 y 5 años, de modo que los niños egresen del jardín sabiendo algo particular sobre deporte, o proyecta recursivamente en vínculo con su formación escolar con los docentes de las escuelas a la que los niños concurrirán?

Ahora nosotros estamos armando el proyecto de primer ciclo con el profesor Víctor Rapetti y Federico Lagreca, que es suplente, lo cual nos va costar un poco más. Después de vacaciones de setiembre vamos a empezar a abordar primer ciclo, vamos a sacar a los chiquilines de nivel inicial y de primero, y vamos a empezar a abordar las lógicas de lo que nosotros consideramos deporte, juego y gimnasia, como para que vayan teniendo esa adaptación en la escuela. Conocer el lugar donde van a venir, porque está pegada la escuela al jardín, conocer lo que vienen haciendo conmigo, retomar conceptos de primero que capaz están más olvidados, y que el profesor ya sepa lo que yo vengo trabajando para que lo continúen. Y que vea también el nivel que tiene cada grupo. Entonces, a la hora de planificar, lo que hago es pensar con qué edad voy a trabajar, cómo está el grupo. El nivel 4B en la tarde es excelente, desde el año pasado. Sin embargo, lo que puedo hacer con nivel 3, capaz que en nivel 5 no lo puedo hacer. Porque a

veces pasan esas generaciones que son muy buenas, que es el grupo que estoy yendo a piscina con ellos; tienen mucho vocabulario, tienen una familia y un apoyo atrás impresionante, muchos de ellos hacen deporte. Entonces, a la hora de planificar con ellos, a veces puedo avanzar, pensar en otras lógicas que con otros grupos no. Yo cuando me siento a planificar no pienso lo mismo para cada grupo y es de forma recursiva, siempre lo hago de forma recursiva. Capaz por la posibilidad que yo tengo, por ejemplo, la semana pasada abordé fútbol y la semana anterior, básquetbol. Hice juegos, hasta partidos, toda la semana. Fui profundizando. Después fui con vóleybol y tenis, deportes de cancha dividida, que el objetivo es más o menos similar: pasar la pelota. Toda la semana con vóleybol y tenis mechado cada día y después, capaz vuelvo a otro contenido más grande como gimnasia, y después, vuelvo recursivamente al deporte. Lo trabajo todo el año, lo retomo para que no quede olvidado. No es que lo di en marzo y no lo vuelvo a dar. Obviamente con mi posibilidad de 4 días, me da eso, constantemente la posibilidad de volver. También me sucede, que siempre me pongo a pensar cuánto enseño y cuánto tengo al grupo motivado, que a veces es lo difícil, bajarlo a tierra. Yo vengo a enseñar, pero tampoco puedo estar chocando con nivel inicial y que se vuelva aburrida la clase, tediosa. En algún momento puede ser, pero también, es decir, bueno, vengo enseñando, vengo profundizando, pero hasta acá llegué. Ahora vamos a bajar un poco más a algún juego, que ellos digan, tengo ganas de tener Educación Física contigo. Por más que los gurises de la escuela quieren que vos vengas, por ahí te dicen “otra vez esto profe, qué aburrido”. Escuchar eso y decir bueno, tal vez 70 minutos de enseñanza, 30 de juego más libre; o 80/20 o 60/40. Eso es más intuitivo de cómo vas viendo la clase. Esto está saliendo, nos estamos yendo, se están quedando 7 afuera, no quiero que se queden tantos afuera. Entonces ahora jugamos, hacemos esto y capaz que en eso que yo quise profundizar esa clase, no la puedo abordar, ni la que viene. Capaz la otra cuando vuelva a dar el contenido, pero creo que sí es recursivo y lo hago semanal, trabajo semana a semana. Voy viendo cómo va el grupo. Es como un negocio, un contrato que tengo con ellos, negociando, vamos con esto, luego con esto.

¿Qué contenidos del deporte selecciona para enseñar?

Armé un programa, el cual también lo llevo a la escuelita deportiva que tengo, que es un programa donde lo diferencio. Trabajo mucho con Velázquez Buendía, que habla que el practicante del deporte es una de las posibilidades, pero después está todo lo que tiene que ver con la cultura, lo social, que eso te da más posibilidades de trabajar también, porque no te queda solo lo técnico, táctico y reglamentario del deporte. Y lo táctico, para mí es lo más importante,

lo fundamental, por esa lógica colectiva; inclusive hasta si hago una carrera de resistencia o de relevos, pensar lo táctico desde cómo lo vamos a jugar, cómo lo vamos a desarrollar, si vamos a salir más rápido o no. Después vemos lo técnico, y obviamente en la escuela, no es una escuelita de sacar rendimiento, sino como un lugar donde todos puedan participar. Quiero que todos participen, así baje la calidad técnica de lo que estoy haciendo, pero que se vincule. Por algo también es importante, que si en los primeros años de vida no tengo vínculo con el deporte y no lo juego y no lo aprendo, difícilmente después de grande me anime a practicarlo. El reglamento es lo que me da posibilidad de pensar que el deporte se pueda dar en tal edad. Porque si yo pienso en vóleibol y que la pueden agarrar, decís: “eso no es vóleibol”. Pero no, cambiamos el reglamento, lo modificamos para que la puedan agarrar y el que la agarre no la pueda volver a agarrar. Me pasa en la UTU también, yo juego 6 versus 6, entonces este grupo no la puede agarrar, este sí, este solamente golpe bajo, etc. Entonces cada uno tiene sus objetivos, sus dificultades y te dicen “pero profe, así perdemos”, pero es parte de. Yo también los quiero sacar de la zona de confort, esa es la forma como lo pienso. También trabajo lo que es el consumidor del deporte, como lo consume. Por ejemplo, en nivel inicial, quienes van a la cancha, la familia, que grita la gente de afuera, les pongo alguna imagen, algo audiovisual a nivel nacional. Por ejemplo, Peñarol y Nacional, cómo juegan, pero también el problema conflictivo que hay en las tribunas. Entonces, bueno, la diferencia de las personas que deberían ir a la cancha. Trabajo fútbol, también lo que es el consumidor. Pusimos una mesita donde se vendían remeras, canilleras, zapatos de fútbol, vinchas, gorros, etc. Como habían niños que no les gustaba tanto hacer partido, se posicionaban en esa función de vendedores. El público tenía la posibilidad de ir a comprar. En esa lógica, hay consumidores, consumimos, no es que yo lo tenga establecido, eso lo ves con cada grupo intuitivamente hasta donde te permiten, no me sale con todas las clases igual. También lo que tiene que ver con género o con el racismo, que este último, muchas veces en fútbol y básquetbol encontramos y problematizamos que juegan y de qué raza son, de qué color de piel. Esas cosas, traerlas, por más que sean chicos. Capaz que nadie las agarra, entonces las saco. Pero donde alguien la agarra, profundizo. También es ensayo y error. Pero para mí, el rol del practicante que a nivel de escuela es el menos importante de todos, para mí en el fútbol infantil lo único que se hace es el rol del practicante y vas a jugar al fútbol hasta los 40 años como mucho, y luego, vas a consumir deporte durante toda la vida. Entonces sabes comportarte en una cancha, entender el rol del deporte de ganar o perder, que la violencia es cultural y no genética. Pero esa cultura que maman desde que nacen, esa agresividad, eso se tiene que abordar y se tiene que planificar. Cuando yo armo la planificación,

armo el referente que es a dónde yo quiero llegar y pongo lo que yo quiero trabajar. Por ejemplo, la violencia del deporte, entender que es una práctica donde no es tan importante la parte técnica ni táctica, sino la de consumir, entender que es un deporte donde lo importante es compartirlo, jugar para ganar, pero entender que si me toca perder es parte del juego y que por más que me enoje reconocer que es una conducta que está equivocada. Ese es para mí un referente de evaluación a dónde quiero llegar con ese grupo. Que, si vos perdiste, te enojaste, es una emoción humana, está bien. Ahora si pegaste, eso no, eso no está bien. Vamos a intentar cambiarlo, qué podemos hacer sobre eso, ¿está bien que vayas a una cancha y grites porque perdiste o porque no están saliendo las cosas? No, eso no está bien, pero se aborda, no es que se dice solo, sino que se piensa y se planifica.

¿Qué metodologías utiliza en sus prácticas de enseñanza del deporte en nivel inicial? ¿Por qué esas y no otras?

La metodología es la que estoy creando yo, me parece que la metodología es mía. Es ecléctica, como se dice a veces en el deporte. Es un “robo” de cada cosa, utilizo los estilos de enseñanza de Mosston. A veces descubrimiento guiado, a veces mando directo, a veces resolución de problemas, a veces enseñanza recíproca... voy cambiando, no me caso con ninguna y voy utilizando recursos audiovisuales, cuentos, no es una clase de Educación Física tradicional, a mí me divierte así y me gusta así, yo la paso bien así, es como me tiene entretenido decir “bueno, a veces estoy más tiempo en el salón, a veces estoy más tiempo afuera”. Capaz si tuviese una o dos veces por semana me daría más culpa estar 10 minutos adentro, pero tenemos cuatro veces y voy viendo hasta dónde sí, hasta dónde no. Me parece que esa metodología es mía y es la que yo estoy construyendo y se va modificando con el transcurso del tiempo. Algo muy importante es, que lo que yo haga a veces, es independiente al grupo que tengo. Me pasa que doy muchas clases en inicial en la escuelita deportiva, que vendría a ser 4, 5 y 6 años, que funciona muy bien. Pero el año pasado, funcionó muy mal por las características de los chiquilines que teníamos, que la verdad eran muy complicados. A los profes que trabajan conmigo yo les decía eso, que nosotros vamos a armar bien, pero después hay situaciones que se dan para que la clase no salga bien. Capaz ustedes ven una clase mía y fue un desastre, pero más allá de la clase es el pienso que hay detrás de eso. Si el grupo es bueno, la clase va a ser buena. Ahora, si el grupo es malo y la clase capaz que es mala, pero lo que vos haces tiene que ser independiente muchas veces del grupo, y no porque el grupo no sea tan bueno tampoco hay que pensar que hay que bajar un poco la vara. Hay que buscar otras soluciones, diferentes

estrategias. Por ejemplo, tengo un grupo en la tarde que no puedes hacer eso. Son seis que hacen, pero el resto se pegan, entonces no puedes dar la clase. Entonces la metodología que utilizo con ellos, más allá de las estrategias, es que esos chiquilines sean referentes en otros grupos. Saco dos de acá y ellos enseñan a los otros, entonces están desde otro lugar, desde otro rol. En cambio descubrimiento guiado con ese grupo casi que no puedo hacer, trato de hacer mando directo, metodológicamente más como tradicional de la vieja escuela, porque si yo libero más, te pasan por arriba. Estás como un bombero con un extintor, no puedes enseñar casi. No puedo vulnerar el derecho de los otros a aprender, por eso tengo que buscar estrategias, tengo que cambiar a veces mi metodología, tengo que cambiar la forma para que se pueda suceder la enseñanza. Te quiero enseñar, pero no puedo enseñarte, entonces tenemos que buscar el lugar para que eso suceda.

¿Cómo organiza la clase? Entendiendo que los niveles de atención en nivel inicial no son los mismos que en edades superiores y que eso perjudica la enseñanza de contenidos relativamente complejos.

Por ejemplo, en una clase que aborde básquetbol. Lo primero que hice es mostrar un video de 3 minutos bastante dibujado con un dinosaurio que cuenta la historia de cómo es el básquetbol. Lo vemos en el salón, entonces ahí pregunto si encuentran alguna diferencia con algún otro deporte, les pongo algún partido de verdad y empiezo a visualizar qué color de piel tienen los jugadores y por qué. Me lleva 6 minutos eso y me voy afuera. Primer juego, actividad lúdica, agarrarlos que salgan y vean que vale la pena estar acá. Esa actividad lúdica que a veces tiene que ver con el contenido y a veces no. Después ya me voy a la parte central. Si es deporte con pelota, una pelota para cada uno. Experimentamos, hacemos diferentes cosas, empieza a suceder eso. Picar por todo el espacio, a ver quién puede hacer “desafíos”. En nivel inicial es mucho de desafíos, a ver quién puede hacer esto o lo otro. Diferentes juegos que te llevan a que ellos presten atención y no a la parte técnica solo. Sino cuentas historias y no lo haces con imaginación, no lo agarran. Entonces das la orden de que piquen con una mano y con la otra, y ahora que flexionen las rodillas. Tiene que ser con imaginación, por ejemplo, el piso ahora está lleno de bombas y tenemos que hacerlas explotar con una mano y con la otra, entonces ahí me acerco al básquetbol, al pique, y ahí comienzan las preguntas: ¿Se puede picar con las dos manos a la vez? ¿Se puede cambiar de mano? ¿Qué otra cosa se puede hacer? ¿Se puede correr? Bueno, corremos por todo el espacio. Entonces ahí voy tratando de trabajar a través de lo técnico, algo de manipulación que está en el programa; que es básquetbol, no manipulación,

ahí estoy trabajando básquetbol que, transversalmente, terminas manipulando. Entonces ya me empiezo a ir a lo táctico. Tenemos que pasar aquella zona, por ejemplo, con una red de pescadores y empiezo a profundizar. Ahora tenemos que picarla porque viene un cangrejo que te va a robar la pelota, y si te quita la pelota, la tienes que recuperar vos, ahora sos el cangrejo. Y sino, somos dos atacantes, que el objetivo es atacar a los defensas y pasar para el otro lado. Ahí meto lo táctico. También algo visual, como puede ser un libro, que utilizo mucho. También pasar a juegos más grandes. Por ejemplo, ahora vamos a lanzar que es el gran objetivo. Entonces empiezo a contarles que es una verdulería que hay naranjas y que les van a quitar la naranja porque al verdulero no les gusta los niños, entonces van a robar las naranjas y tienen que exprimir la naranja para que haga jugo. Eso lleva a despertar el gustito de que estoy haciendo esto y está bueno. Entonces si era fácil, porque había un verdulero solo, metemos más verduleros y pregunto quién quiere ser verdulero conmigo. Entonces hay defensa y ataque. Volvemos, nos sentamos y pregunto: ¿Qué hicimos? Atacamos y defendimos. ¿Quién atacó? ¿Quién defendió? ¿Cómo defendiste? ¿Abajo del aro? Ahí voy al deporte. Es decir, está bien la reflexión, pero que sea deporte. Ahí veo que ya empiezo a dejar gente por el camino, más que nada las chicas que te dicen que esto no les gusta, que les duele la panza. Entonces eso lo tengo que ver, cuántos me quedan afuera, cuántos adentro. También ya veo que hay gente que quiere seguir y quiere hacer partido. Ahí veo, si hago un juego o los dejo siendo público y empiezo a abordar algo del público, o les dejo libros para que puedan ir leyendo a través del deporte. ¿Qué es leer en nivel inicial? Es mirar alguna figura y relacionar con alguna palabra. Entonces me voy a partido 2 contra 2. Eso también es parte del juego y a esos 4 que sí querían jugar, algún día los tengo que cuidar. Es decir, les tengo que enseñar. Por ejemplo, ustedes juegan partido, bien. ¿Cómo son las remeras? ¿Son chalecos? Juegan un poco, venimos, hacemos una ronda y cerramos la clase. Pregunto qué cosas vieron, que cosas no, porque las niñas no jugaron, cuestiones que vayan sucediendo ahí, emergentes. Eso sería como una clase tipo. Esa, por ejemplo, la puedo traer a género, qué pasa con los niños y las niñas, quién tiene más fuerza, quién tiene esto, quién tiene lo otro. Entonces la siguiente clase vamos a seguir profundizando, empezamos a ver las zonas con una piola, de acá vale 2 y de acá vale 3 puntos. Y voy pensando los otros contenidos de deporte para ir profundizando e ir viendo hasta dónde yo puedo llegar. Lo difícil de inicial, es que no sé si voy a trabajar 5 o 6 años más. Porque nivel inicial es cabeza y cuerpo. Cuando venís cansado, te pasan, te matan. Si tenés que aparecer con un dinosaurio, tenés que hacerlo para que a ellos le llamen la atención. A veces venís cansado y crees que diciendo “bo, escuchen” lo controlás, pero no te dan bola. A veces cuando trabajo

atletismo, tengo a Sony, el personaje azul hecho con lana, el rojo y el amarillo. Ellos vieron la película, entonces ahí les muestro al Sony azul y es como “wow, está Sony”. Tengo al rojo que es para trabajar lanzamiento porque tiene fuerza. Y el amarillo que vuela y salta. Entonces esos llamadores los utilizo, pero eso te dura dos o tres clases. Ya a la cuarta clase “¿otra vez eso?”. Entonces decís, ¿qué hago? Ahora imágenes, ahora audiovisual y eso desgasta mucho. Entonces a medida que pasa el tiempo, como que te va agotando. Descansás un poco, venís con tremendas ganas y te va agotando de nuevo. Es difícil, no es para todo el mundo. Por eso digo, es una metodología que por ejemplo, en mi escuela deportiva la verdad, ya no tengo la energía para seguir laburándola. Porque nosotros estamos en un lugar que, de forma social e inclusiva, nos cayeron chiquilines que la verdad que en otra propuesta no pueden estar porque tienen TEA (Trastornos del Espectro Autista) o síndrome de Down. También algunos que los están estudiando si es Autismo o Asperger, entonces desgasta mucho. Llega un momento que no podés bancar tanto. Y acá pasa también. Hay chiquilines muy emocionales que te caen. Vos planificaste tremenda clase, te llevó tiempo, armaste todo y te dicen “no, yo no voy a jugar nada”. Es como una piña y se te cae la clase. Estar todo el día con inicial no es fácil. Entonces te lleva a eso, a pensar nuevas formas de atraerlos, juegos cantados, diferentes rondas.

En cuanto a las actividades específicamente, ¿qué tipos de ejercicios sueles utilizar?

Todo eso que venía mencionando, además, para mí, el primer juego tiene que ser de enganche, que todos jueguen. Por ejemplo, el piso es lava, Simón dice, el oso dormilón, la mancha, un juego que no necesite casi explicación, que se juegue y se desarrolle. Después por ejemplo, en nivel 5 de la tarde, me lleva 10 minutos que escuchen y a veces no puedo trabajar, es muy difícil. Pero vuelvo a decir, tienes que planificar igual, armar igual, tenés que buscar la estrategia. Diciendo que vas a poder con el grupo, eso te va dando más herramientas para no recaer en lo típico, de que es culpa de ellos porque el grupo es horrible. A veces es con lo que vos chocás, es difícil mantenerlo durante tantos años, al menos para mí. Porque sino podés terminar siendo el profe que no quieres ser, el profe que viene, trae el cuerpo, aburridísimo, sentado en la silla con el celular, que pasa en muchos lados. Obviamente éticamente no corresponde y a mí me aburriría, no podría trabajar en la educación siendo así. Para mí si tenés que venir con un bolsón de pelotas abajo del brazo, tenés que hacerlo. Deberían ser otras condiciones, y sí, pero esa teoría crítica también me parece que nosotros, profes de Educación Física, si somos críticos y estamos de ese lado, tenemos que buscar que los chiquilines sean críticos. Entonces no podemos buscar que sean sumisos, que pasa en primaria y secundaria,

que es una planta el que tiene buena conducta. En la teoría crítica, el que es una planta, no tiene buena conducta. Buena conducta es el que se está cuestionando, el que está en un lugar desfavorable y te tira la mala energía a vos. Eso es lo que busca la teoría, gente que no sea 12 para el sistema ni que sea reproductivo, busca a alguien que diga que esto está mal. Muchas veces, el que se porta peor es el que funciona mejor con nosotros. Es con el que tenemos más empatía y más cariño, porque sabemos que el contexto de él está crítico, abandonado, solo, no tiene a nadie. Aconsejarlo que con esa bronca que tenés, utilízala para ir contra todo pero de una manera diferente, porque te vas a dar la cabeza contra la pared. Pero no te banques ninguna, tienes que sobrevivir, es la supervivencia. No seas fácil, pero tampoco tan complicado. Entonces, al ser consecuente con tu paradigma, con tu proyecto, con tu forma... críticas van a haber siempre.

Además de los ejercicios de enseñanza: ¿Qué tipos de estrategias o recursos utilizas en nivel inicial? ¿Trabajas individualmente, en parejas, en grupos...? ¿Utilizas materiales audiovisuales, láminas...?

Todo eso lo voy cambiando. Lo del año pasado de la mascota a través del dibujo, a través de la imagen y este año, estamos tratando de vincular a la comunidad acercando a la familia a la escuela, lo cual me parece fundamental. Venimos trabajando fuertemente en eso, hemos realizado varias actividades, como el día de la madre, el día de la familia o family day. Con nivel 4, vamos todos juntos a la piscina con la familia. Son todas las estrategias que yo voy utilizando para poder llegarles y para poder trabajar la adaptación. Que las neuronas vayan conectando, que todo el tiempo vayan encendiendo diferentes circuitos en el cerebro y que no quede apagado. Eso lo utilizo con todos los grupos donde trabajo. Cómo ir modificando constantemente la práctica, lo cual a mí me divierte y creo que al otro, lo colectivo, lo neuronal, hace que sean diferentes conexiones. Encender lugares donde no se habían encendido y más acá, con esta población de contexto más vulnerable, es fundamental.

14.3 Dispositivos de observación de P1

Clase 1 – Docente: P1

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones	
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	El objeto de enseñanza ya había sido descrito en clases anteriores.	
		Presentación gráfica/visual	Realiza una presentación en el pizarrón, con lluvia de ideas.	
		Recuperación de ideas previas	Se realiza un repaso, volviendo a recordar ideas anteriormente mencionadas sobre el handball.	
		Indagación sobre conocimientos previos	Indaga sobre los aspectos relacionados al consumo de la actividad deportiva.	
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal. Ida y vuelta constante.	
		Preguntas abiertas/cerradas	Preguntas guías y abiertas.	
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
		Abordaje de problemáticas sociales		
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	Manipulación del balón y lanzamiento.
			Táctica	Fase de ataque.
			Reglamento	No se puede salir de la cancha. Hay que tirar sin entrar al área.
			Actitudes en la práctica	
	Dimensión del espectador			
	Dimensión del consumidor			
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Al contar con una pelota por niño, facilita y permite tener una clase poco estructurada. Luego trabaja en columnas.
			Reproducción	
			Comprensión	Las consignas del docente ayudan y facilitan a entender lo que se pretende.
			Opinión	
		Abierta	Abierta.	

		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Cerrada		
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)			
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)			
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		Dentro del contenido mini handball y, desde las inquietudes de los niños, es que surgen parte de las propuestas del docente.	
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Los niños comprenden y logran ejecutar sin problemas las consignas propuestas por el docente.	
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)		Prestan atención cuando el docente explica. El docente los incluye en sus propuestas.	
		Relaciones entre pares		Muy buen relacionamiento.	
	Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal		Dialogal.
			Recursos materiales		
Lugar del conocimiento y la enseñanza			Proyección de lo que se abordará la siguiente clase.		
Participación de los niños			Participación de la mayoría de los niños.		
Resolución de las inquietudes					

Clase 2 – Docente: P1

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	El objeto de enseñanza ya había sido descrito en clases anteriores
		Presentación gráfica/visual	El docente utiliza un pizarrón para realizar una lluvia de ideas.
		Recuperación de ideas previas	Se realiza un repaso, volviendo a recordar ideas anteriormente mencionadas sobre el handball.

		Indagación sobre conocimientos previos	Indaga sobre los aspectos relacionados al consumo de la actividad deportiva.	
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal. Ida y vuelta constante.	
		Preguntas abiertas/cerradas	Preguntas guías y abiertas.	
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
Abordaje de problemáticas sociales				
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	Manipulación del balón y lanzamiento.
			Táctica	Fase de ataque.
			Reglamento	No se puede salir de la cancha. Hay que tirar sin entrar al área.
			Actitudes en la práctica	
		Dimensión del espectador		
		Dimensión del consumidor		
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Al contar con una pelota por niño, facilita y permite tener una clase poco estructurada. Luego trabaja en columnas.
			Reproducción	
			Comprensión	Las consignas del docente ayudan y facilitan a entender lo que se pretende.
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Abierta.
			Cerrada	
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)		
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		Dentro del contenido mini handball, y desde las inquietudes de los niños, es que surgen parte de las propuestas del docente.
Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Los niños comprenden y logran ejecutar sin problemas las consignas propuestas por el docente.	

		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)	Prestan atención cuando el docente explica. El docente los incluye en sus propuestas.
		Relaciones entre pares	Aceptable relacionamiento. Hubo un altercado entre dos niños.
Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal	Dialogal.
		Recursos materiales	
		Lugar del conocimiento y la enseñanza	Proyección de lo que se abordará la siguiente clase. Se anuncia que se va a trabajar con defensa real, en vez de con bastones.
		Participación de los niños	No participan todos.
		Resolución de las inquietudes	

Clase 3 – Docente: P1

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones	
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	No es necesario.	
		Presentación gráfica/visual		
		Recuperación de ideas previas	Habla sobre lo enseñado con anterioridad. Orienta la actividad con lo ya trabajado.	
		Indagación sobre conocimientos previos		
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal, los niños participan.	
		Preguntas abiertas/cerradas	Preguntas abiertas.	
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
		Abordaje de problemáticas sociales		
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	Actividades técnicas de pique de pelota, pase y lanzamiento.
			Táctica	Orientación de los pases en equipo.
			Reglamento	Aborda los límites de la cancha.
			Actitudes en la práctica	

		Dimensión del espectador		
		Dimensión del consumidor		
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Organizaciones libres e individuales, asistidas y en tríos.
			Reproducción	
			Comprensión	Intenta que los niños comprendan su ubicación dentro de la cancha, para de esa manera no infringir el reglamento (pisar el área, por ejemplo).
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	
			Cerrada	Cerradas, habilita una única consigna correcta (6 pases y sentarse, por ejemplo).
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)		
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		Mayoritariamente práctico, en pos de que los niños entiendan el deporte, lo comprendan, y si una actividad no sale, utilizar variantes para que lo hagan.
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Buena respuesta ante las consignas.
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)		Niños muy atentos al docente.
		Relaciones entre pares		Salvo un inconveniente particular y aislado, buena relación.
	Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal	
Recursos materiales				
Lugar del conocimiento y la enseñanza			Posiciona al handball como el centro de la conclusión, lo que hicieron y lo que harán.	
Participación de los niños			Muy activa.	
Resolución de las inquietudes				

Clase 4 – Docente: P1

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones	
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	No fue necesario.	
		Presentación gráfica/visual		
		Recuperación de ideas previas	Habla sobre lo enseñado con anterioridad. Orienta la actividad con lo ya trabajado.	
		Indagación sobre conocimientos previos		
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal, los niños participan.	
		Preguntas abiertas/cerradas	Preguntas abiertas.	
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
		Abordaje de problemáticas sociales		
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	Actividades técnicas de pique de pelota, pase y lanzamiento.
			Táctica	Orientación de los pases en equipo.
			Reglamento	Aborda, e insiste, en los límites de la cancha.
			Actitudes en la práctica	Compañerismo, aunque abordado como emergente.
		Dimensión del espectador		
		Dimensión del consumidor		
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Organizaciones libres e individuales, asistidas y en tríos.
			Reproducción	
			Comprensión	Intenta que los niños comprendan su ubicación dentro de la cancha, para de esa manera no infringir el reglamento (pisar el área, por ejemplo).
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	
			Cerrada	Cerradas, habilita una única consigna correcta (6 pases y sentarse, por ejemplo).

	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)	Por momentos, debido al grupo, técnico.
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)	Mayoritariamente práctico, en pos de que los niños entiendan el deporte, lo comprendan, y si una actividad no sale, utilizar variantes para que lo hagan.
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)	
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)	Confusión en la ejecución de las consignas.
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)	Niños bastante dispersos. El docente debía llamar la atención varias veces.
		Relaciones entre pares	No tan buena.
Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal	Dialogal.
		Recursos materiales	
		Lugar del conocimiento y la enseñanza	Posiciona al handball como el centro de la conclusión, lo que hicieron y lo que harán. Sin embargo, aborda lo ocurrido actitudinalmente.
		Participación de los niños	Muy activa.
		Resolución de las inquietudes	

Clase 5 – Docente: P1

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	El objeto de enseñanza ya había sido descrito en clases anteriores.
		Presentación gráfica/visual	
		Recuperación de ideas previas	Realiza un repaso, recordando ideas de la clase anterior y de algunos ejercicios en específico.
		Indagación sobre conocimientos previos	
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal.
		Preguntas abiertas/cerradas	Abiertas.
		Consideración de emergentes	

	Debate o problematización	Abordaje de problemáticas sociales			
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica		
			Táctica	Actividad con 3 defensores, que tienen que sacar las pelotas de los demás.	
			Reglamento	No se puede sacar el balón de las manos. Límites de la cancha.	
			Actitudes en la práctica		
		Dimensión del espectador			
		Dimensión del consumidor			
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Dispersos por toda la cancha. Varios grupos de no más de 4 niños.	
			Reproducción		
			Comprensión	A través de las consignas y los materiales intenta que entiendan distintos aspectos del deporte en cuestión.	
			Opinión		
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Abierta.	
			Cerrada		
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)			
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		Intenta que los niños comprendan y entiendan el handball. En caso de que no salga una actividad, busca una variante.	
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)			
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Los niños comprenden la consigna.	
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)		El docente debe insistir sobre ellos para que presten atención.	
		Relaciones entre pares		Buena.	
	Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal		Dialogal.
			Recursos materiales		

		Lugar del conocimiento y la enseñanza	Proyección de lo que trabajará la siguiente clase: realizar un partido utilizando toda la cancha.
		Participación de los niños	Activa.
		Resolución de las inquietudes	

Clase 6 – Docente: P1

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones		
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	El objeto de enseñanza ya había sido descrito en clases anteriores.		
		Presentación gráfica/visual			
		Recuperación de ideas previas	Realiza un repaso, recordando ideas de la clase anterior y de algunos ejercicios en específico.		
		Indagación sobre conocimientos previos			
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal.		
		Preguntas abiertas/cerradas	Abiertas.		
	Debate o problematización	Consideración de emergentes			
		Abordaje de problemáticas sociales			
	Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	
				Táctica	Actividad con 3 defensores, que tienen que sacar las pelotas de los demás.
Reglamento				No se puede sacar el balón de las manos. Límites de la cancha.	
Actitudes en la práctica					
Dimensión del espectador					
Dimensión del consumidor					
Tipo de consignas		Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Dispersos por toda la cancha. Varios grupos de no más de 4 niños.	
			Reproducción		
			Comprensión	A través de las consignas y los materiales intenta que entiendan	

				distintos aspectos del deporte en cuestión.
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Abierta.
			Cerrada	
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)		
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		Intenta que los niños comprendan y entiendan el handball. En caso de que no salga una actividad, busca una variante.
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Los niños comprenden la consigna.
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)		El docente debe insistir sobre ellos para que presten atención.
		Relaciones entre pares		Buena.
Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal		Dialogal.
		Recursos materiales		
		Lugar del conocimiento y la enseñanza		Proyección de lo que trabajará la siguiente clase: realizar un partido utilizando toda la cancha.
		Participación de los niños		Activa.
		Resolución de las inquietudes		

Clase 7 – Docente: P1

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	No es necesario.
		Presentación gráfica/visual	
		Recuperación de ideas previas	Puesta en común sobre contenidos previamente trabajados en clase.
		Indagación sobre conocimientos previos	

	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal		Dialogal.	
		Preguntas abiertas/cerradas		Abiertas.	
	Debate o problematización	Consideración de emergentes			
		Abordaje de problemáticas sociales			
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica		
			Táctica		
			Reglamento	Aspectos generales del reglamento.	
			Actitudes en la práctica		
		Dimensión del espectador			
		Dimensión del consumidor			
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Se forman dos grupos de 5 niños.	
			Reproducción		
			Comprensión	El docente intenta que haya una comprensión del deporte por medio de un partido.	
			Opinión		
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Abierta.	
			Cerrada		
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)			
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)			
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		Mayormente crítico. Busca la comprensión del deporte, de las reglas, problematiza y se realiza una construcción colectiva.	
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Muy buena respuesta ante las consignas.	
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)		Buena relación.	
		Relaciones entre pares		Buena.	
	Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal		Dialogal.
			Recursos materiales		

		Lugar del conocimiento y la enseñanza	Puesta en común del partido, se analizan acciones puntuales y se corrigen errores.
		Participación de los niños	Activa.
		Resolución de las inquietudes	

Clase 8 – Docente: P1

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría		Observaciones
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza		No es necesario.
		Presentación gráfica/visual		
		Recuperación de ideas previas		Puesta en común sobre contenidos previamente trabajados en clase.
		Indagación sobre conocimientos previos		
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal		Dialogal.
		Preguntas abiertas/cerradas		Abiertas.
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
		Abordaje de problemáticas sociales		
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	Aspectos técnicos básicos y necesarios para que fluya un partido.
			Táctica	Orientación del arco propio y rival.
			Reglamento	Aspectos generales del reglamento.
			Actitudes en la práctica	
		Dimensión del espectador		
		Dimensión del consumidor		
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Se forman dos grupos, uno de 8 niños y otro de 7.
			Reproducción	
			Comprensión	El docente intenta que haya una comprensión del deporte por medio de un partido.

			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Abierta.
			Cerrada	
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)		
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		Mayormente crítico. Busca la comprensión del deporte, de las reglas, problematiza y se realiza una construcción colectiva.
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Mala respuesta ante las consignas realizadas.
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)		Mala, no escuchan ni atienden, por ende, no entienden.
		Relaciones entre pares		Aceptable.
	Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal	
Recursos materiales				
Lugar del conocimiento y la enseñanza			Puesta en común del partido jugado, se analizan acciones puntuales y se corrigen errores.	
Participación de los niños			Activa.	
Resolución de las inquietudes				

14.4 Dispositivos de observación de P2

Clase 1 – Docente: P2

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones	
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	No fue necesario describirlo por el bagaje previo.	
		Presentación gráfica/visual	El docente presenta un video de un partido de básquetbol femenino universitario.	
		Recuperación de ideas previas	Se abordan cuestiones sobre el contenido previamente trabajado en clase.	
		Indagación sobre conocimientos previos	El docente indaga sobre aspectos tácticos del deporte.	
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal, ida y vuelta constante.	
		Preguntas abiertas/cerradas	Abiertas, habilita todas las respuestas, sean correctas o incorrectas.	
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
		Abordaje de problemáticas sociales	Inclusión deportiva pese a los distintos niveles motrices. Aspectos relacionados al género.	
	Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Técnica	Manipulación del balón.
Táctica			Fases defensivas y ofensivas.	
Reglamento			Acciones de lanzamiento. Acciones de doble dribling. Evitar las faltas en la defensa.	
Actitudes en la práctica			Fair play, tomado como emergente.	
Dimensión del espectador				
Dimensión del consumidor				
Tipo de consignas		Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	La posibilidad de tener una pelota para cada niño, permitió una clase poco estructurada en cuanto a su organización.
			Reproducción	
			Comprensión	Las preguntas realizadas por el docente sobre el contenido trabajado, habilita a la posibilidad de comprender y

				diferenciar deportes de invasión con deportes de cancha dividida.
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Permite todas las respuestas y trabaja sobre ellas.
			Cerrada	
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)		
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		De los intereses de los niños, dentro del contenido, surgen las propuestas del docente, en busca de abordarlas colectivamente.
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Cumplen los objetivos de las consignas y reflexionan sobre ellas a través de los disparadores del docente. Se pone en discusión la violencia en el fútbol luego de una derrota.
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)		Buena atención ante la explicación de las consignas y el desarrollo de la actividad. Proponen “trucos” con la pelota de básquetbol, que lo significan en la fase ofensiva.
		Relaciones entre pares		Muy buen relacionamiento entre pares. Respeto y compañerismo.
Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal		Dialogal.
		Recursos materiales		
		Lugar del conocimiento y la enseñanza		Problematización de la victoria y la derrota deportiva. Proyección de lo que se abordará la próxima clase.
		Participación de los niños		Participación activa de todos los niños.
		Resolución de las inquietudes		

Clase 2 – Docente: P2

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones	
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza		
		Presentación gráfica/visual	El docente presenta el contenido de manera visual con un libro educativo.	
		Recuperación de ideas previas	Dialoga sobre las ideas previas del contenido trabajado.	
		Indagación sobre conocimientos previos	El docente indaga sobre los aspectos técnicos y tácticos del deporte.	
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal, ida y vuelta constante docente/alumno.	
		Preguntas abiertas/cerradas	Abiertas, dando lugar a múltiples respuestas.	
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
		Abordaje de problemáticas sociales	Violencia en el deporte. Surge a partir de un alumno que habla sobre las malas palabras de los espectadores en el deporte, por lo que el docente profundiza en lo que concierne a la violencia en el fútbol.	
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	
			Táctica	Fases ofensivas y defensivas de manera colectiva.
			Reglamento	Lugar de la cancha para volver a jugar luego de un gol.
			Actitudes en la práctica	A partir de la propuesta del docente se cambian los roles del practicante y espectador. Primero los niños se posicionan en el rol del practicante y las niñas en el de espectador, y luego viceversa.
		Dimensión del espectador	Se dialoga sobre el rol del espectador y la violencia que ejerce en el deporte.	
		Dimensión del consumidor	Se dialoga sobre el rol del consumidor y el mercado en la cancha de fútbol.	
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad	Organización	Grupal, pequeños grupos.
		Reproducción		

		(Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Comprensión	El docente busca que comprendan el rol en el que se posicionan los alumnos -espectador y consumidor-.
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Aceptación a múltiples respuestas.
			Cerrada	
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)		
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		Construcción colectiva de un simulacro de deporte y espectáculo, en un partido de fútbol.
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Ejecutan y reflexionan sobre los diferentes roles en los que participan -practicante, espectador, consumidor-.
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)		Buena relación de los alumnos con el docente.
		Relaciones entre pares		Buena relación e interacción entre los alumnos.
Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal		Dialogal.
		Recursos materiales		
		Lugar del conocimiento y la enseñanza		El docente dialoga sobre las problemáticas abordadas en la clase.
		Participación de los niños		Todos participan y problematizan sobre lo trabajado en la clase.
		Resolución de las inquietudes		

Clase 3 – Docente: P2

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	
		Presentación gráfica/visual	

		Recuperación de ideas previas		El docente dialoga sobre los aspectos tácticos y reglamentarios ya abordados en clase.
		Indagación sobre conocimientos previos		El docente indaga sobre los aspectos tácticos del deporte.
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal		Dialogal, ida y vuelta constante docente/alumno.
		Preguntas abiertas/cerradas		Abiertas, dando lugar a múltiples respuestas.
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
		Abordaje de problemáticas sociales		
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	Se trabajan aspectos de manipulación de balón.
			Táctica	
			Reglamento	El docente trabaja sobre los aspectos reglamentarios de los deportes de cancha dividida y sus diferencias entre sí -vóleybol y tenis-.
			Actitudes en la práctica	
		Dimensión del espectador		
		Dimensión del consumidor		
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Grupal, en parejas e individual.
			Reproducción	El docente da la iniciativa de cómo lanzar el balón por encima de la red y luego los alumnos lo reproducen.
			Comprensión	
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Aceptando múltiples respuestas.
			Cerrada	
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)		
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		El docente plantea la actividad, los alumnos la comprenden y a partir de eso, reformulan sus prácticas.
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		

	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)	Buena ejecución y comprensión de las actividades planteadas por el docente.
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)	Buen diálogo y relación con el docente.
		Relaciones entre pares	Aceptable.
Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal	Dialogal.
		Recursos materiales	
		Lugar del conocimiento y la enseñanza	Se problematiza sobre los dos deportes trabajados y las diferencias entre sí.
		Participación de los niños	Participan todos los alumnos, comprenden y problematizan lo trabajado en clase.
		Resolución de las inquietudes	

Clase 4 – Docente: P2

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones	
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza		
		Presentación gráfica/visual	El docente utiliza el pizarrón para elaborar una lluvia de ideas acerca del atletismo. Además, utiliza algunos juguetes.	
		Recuperación de ideas previas		
		Indagación sobre conocimientos previos	Por medio de preguntas guías, trata de que los niños recuerden algunas ideas que ya traían en su bagaje.	
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal.	
		Preguntas abiertas/cerradas	Abiertas.	
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
		Abordaje de problemáticas sociales		
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	Se propone la partida baja, enfatizando en la posición de las manos.
			Táctica	
			Reglamento	Se mencionan aspectos reglamentarios en general.

			Actitudes en la práctica	
		Dimensión del espectador		Niños y niñas cumplen el rol del espectador en las carreras.
		Dimensión del consumidor		
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Libres por el espacio y en duplas.
			Reproducción	Principalmente de reproducción de la técnica de partida baja.
			Comprensión	
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Abierta.
			Cerrada	
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)		
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		Mayoritariamente práctico. Existe la comprensión, también la crítica y se ve una reformulación a través de la práctica.
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Buena respuesta.
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)		Aceptable. El docente intenta explicar y los niños se distraen y desconcentran con facilidad.
		Relaciones entre pares		Aceptable.
Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal		Dialogal.
		Recursos materiales		
		Lugar del conocimiento y la enseñanza		Se presenta lo que se trabajará la próxima clase, mostrando brevemente el pasaje de testimonio para iniciar las carreras con postas.
		Participación de los niños		Activa.
		Resolución de las inquietudes		

Clase 5 – Docente: P2

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones	
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	No es necesario.	
		Presentación gráfica/visual		
		Recuperación de ideas previas	Se centra sobre los contenidos previamente trabajados en clase.	
		Indagación sobre conocimientos previos		
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal.	
		Preguntas abiertas/cerradas	Abiertas.	
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
		Abordaje de problemáticas sociales		
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	Se realizan saques y golpes bajos en vóleybol.
			Táctica	
			Reglamento	Se repasa el reglamento, de forma bastante general del vóleybol, tenis de mesa y fútbol tenis.
			Actitudes en la práctica	
		Dimensión del espectador		
		Dimensión del consumidor		
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Se trabaja en parejas, 1 vs. 1. Al ser pocos niños, permite trabajar adentro.
			Reproducción	
			Comprensión	Las preguntas realizadas por el docente sobre el contenido trabajado, habilita a la posibilidad de comprender la lógica de los deportes de cancha dividida.
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Abierta.
			Cerrada	

	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)	
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)	Mayormente práctico.
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)	
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)	Buena respuesta frente a las consignas.
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)	Buena relación. A veces no escuchan al docente y lo obliga a repetir muchas veces.
		Relaciones entre pares	Muy buena.
Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal	Dialogal.
		Recursos materiales	
		Lugar del conocimiento y la enseñanza	Puesta en común de lo trabajado. Diferencias entre las pelotas de los distintos deportes. Cómo se adaptó el deporte para poder trabajarlo en el salón. Se menciona lo que se trabajará la próxima clase.
		Participación de los niños	Activa.
		Resolución de las inquietudes	

Clase 6 – Docente: P2

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	No fue necesario.
		Presentación gráfica/visual	
		Recuperación de ideas previas	Se centra sobre los contenidos previamente trabajados en clase.
		Indagación sobre conocimientos previos	
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal.
		Preguntas abiertas/cerradas	Abiertas.
		Consideración de emergentes	

	Debate o problematización	Abordaje de problemáticas sociales		
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	Se realizan saques y golpes bajos en vóleybol.
			Táctica	
			Reglamento	Se repasa el reglamento, de forma bastante general del vóleybol, tenis de mesa y fútbol tenis.
			Actitudes en la práctica	
		Dimensión del espectador		
		Dimensión del consumidor		
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Se trabaja en parejas, 1 vs. 1. Al ser pocos niños, permite trabajar adentro.
			Reproducción	
			Comprensión	Las preguntas realizadas por el docente sobre el contenido trabajado, habilitan a la posibilidad de comprender la lógica de los deportes de cancha dividida.
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Abierta.
			Cerrada	
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)		
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		Mayormente práctico.
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Buena respuesta frente a las consignas.
Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)		Buena relación. A veces no escuchan al docente y lo obligan a repetir muchas veces.		
Relaciones entre pares		Muy buena.		
Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal		Dialogal.
		Recursos materiales		

		Lugar del conocimiento y la enseñanza	Puesta en común de lo trabajado. Diferencias entre las pelotas de los distintos deportes. Cómo se adaptó el deporte para poder trabajarlo en el salón. Se menciona lo que se trabajará la próxima clase.
		Participación de los niños	Activa.
		Resolución de las inquietudes	

Clase 7 – Docente: P2

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones	
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza		
		Presentación gráfica/visual	El docente presenta el contenido con dos videos sobre lo que va a abordar en la clase.	
		Recuperación de ideas previas	El docente menciona los aspectos tácticos y reglamentarios ya abordados en clase.	
		Indagación sobre conocimientos previos		
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal	Dialogal, ida y vuelta constante.	
		Preguntas abiertas/cerradas	Abierta.	
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
		Abordaje de problemáticas sociales	Se dialoga sobre el color de piel de los atletas que observan en los videos.	
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	Se trabaja en base a aspectos de la partida baja y el salto.
			Táctica	
			Reglamento	El docente utiliza las 3 voces del atletismo.
			Actitudes en la práctica	
	Dimensión del espectador			
	Dimensión del consumidor			
			Organización	Grupal e individual.

	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Reproducción	
			Comprensión	El docente pretende que se comprenda lo que están ejecutando.
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Abierta.
	Cerrada			
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)		
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		Por momentos práctico. El docente plantea la actividad, los estudiantes la comprenden y a partir de eso, reformulan sus prácticas.
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		Comprensión de las diferentes disciplinas dentro del atletismo.
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Ejecuta y comprende lo que hace sobre las dos disciplinas trabajadas.
		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)		Buen diálogo y buena cooperación con el docente.
Relaciones entre pares		Buena interacción entre los alumnos.		
Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal		Dialogal.
		Recursos materiales		
		Lugar del conocimiento y la enseñanza		El docente problematiza lo trabajado en clase.
		Participación de los niños		Todos los niños participan.
		Resolución de las inquietudes		

Clase 8 – Docente: P2

Momento de clase	Categoría	Sub-categoría	Observaciones
Apertura	Presentación del contenido	Descripción del objeto de enseñanza	
		Presentación gráfica/visual	El docente presenta el contenido con un video de una competencia de salto alto.

		Recuperación de ideas previas		El docente menciona los aspectos tácticos y reglamentarios ya abordados en clase.
		Indagación sobre conocimientos previos		
	Discusión e intercambio	Presentación monologal/dialogal		Dialogal, ida y vuelta constante.
		Preguntas abiertas/cerradas		Abierta.
	Debate o problematización	Consideración de emergentes		
		Abordaje de problemáticas sociales		
Desarrollo de la enseñanza	Selección de contenidos	Dimensión del practicante	Técnica	Se trabaja sobre aspectos del salto alto y el porqué de esa técnica y no otra.
			Táctica	
			Reglamento	El docente trabaja sobre los aspectos reglamentarios del salto alto.
			Actitudes en la práctica	
		Dimensión del espectador		
		Dimensión del consumidor		
	Tipo de consignas	Según su intencionalidad (Oroño, Salvá y Sarni, 2020)	Organización	Grupal e individual.
			Reproducción	
			Comprensión	Se intenta reconocer la técnica del salto.
			Opinión	
		Según el tipo de respuesta habilitada (Oroño, 2022)	Abierta	Abierta.
			Cerrada	
	Perspectiva del docente sobre la enseñanza	Técnico (explicación, reproducción y control)		
		Práctico (comprensión, significación y reformulación de la práctica)		Por momentos práctico. El docente plantea la actividad, los estudiantes la comprenden y a partir de eso, reformulan sus prácticas.
		Crítico (comprensión, crítica y construcción colectiva)		Comprensión del salto alto.
	Lugar del estudiante	Respuesta ante las consignas (ejecución, reflexión, crítica)		Ejecutan y reconocen lo que hacen.

		Relación con el docente (escucha, diálogo, propuesta)	Buen diálogo con el docente.
		Relaciones entre pares	Buena interacción entre los alumnos.
Cierre	Conclusiones	Monologal/dialogal	
		Recursos materiales	
		Lugar del conocimiento y la enseñanza	
		Participación de los niños	
		Resolución de las inquietudes	

14.5 Diarios de campo de P1

Clase 1 – Docente: P1

- 15 niños.
- “¿Qué saben y qué se acuerdan del handball?”, preguntó el docente. A partir de esa interrogante se armó una lluvia de ideas.
- Los niños mencionan que han visto el handball en la televisión y el profesor pregunta: “¿dónde más se puede ver o escuchar?”.
- Se realizó todo lo que estaba planteado en la planificación.

Clase 2 – Docente: P1

- 10 niños.
- Pregunta disparadora acerca del handball, a raíz de ésta, se genera una lluvia de ideas de lo que es para ellos el handball.
- Se tocaron varios temas que engloban los deportes, como el reglamento, los espectadores, los jueces, las hinchadas, los medios de televisión, etc.
- Lo que estaba planificado se realizó. Al finalizar la parte central hubo menos tiempo de actividad ya que comenzó a llover.
- Se realizó el cierre y las conclusiones bajo techo, y terminó la clase con un juego que no estaba planificado.

Clase 3 – Docente: P1

- 15 niños.

- Utiliza el juego “el piso es lava” para identificar los límites de la cancha.
- Busca que los niños, por su cuenta, se dividan en tríos y que se sienten.
- Clase no tan dinámica, pero niños poco dispersos.
- Consignas de descubrimiento guiado y mando directo.

Clase 4 – Docente: P1

- 16 niños.
- Utiliza el “piso es lava” para identificar los límites de la cancha. Mayor énfasis en este punto, un error de uno de los niños, hace que todos siguieran al que cometió el error. Frenó la actividad y lo explicó de nuevo, buscando que lo identificaran.
- Una vez que identifican la línea de la mitad de la cancha, pregunta: ¿Por qué divide esta línea a la mitad de la cancha?
- Se auto responde: “porque de los dos lados tenemos un área y un arco y, a partir de ahí, al jugar, cada equipo se va a colocar de un lado de la cancha”.
- Al equivocarse de identificar el área, los hace caminar por dentro de ella.
- Busca que los niños, por su cuenta, se dividan en tríos y que se sienten. Cooperación como emergente al ponerse los chalecos entre todos.
- Clase no tan dinámica, niños bastante dispersos. Niños de la escuela de sordos estaban en el patio -al lado de la cancha- y los distraía.
- Consignas de descubrimiento guiado y, sobre todo, mando directo.
- Las actividades, debía explicarlas con ejemplos prácticos -no fue necesario en el grupo anterior-. No obstante, no corrige errores -salvo que sea alevoso, como pegarle a la pelota con el pie-.
- Emergente actitudinal. Se pelean por la pelota, no escuchan.

Clase 5 – Docente: P1

- 16 niños.
- Comienza la clase con un juego sencillo para lograr la atención de los niños.
- Sentados en ronda se hace un repaso de la clase anterior.
- No puede realizar el partido que estaba planificado, debido al poco tiempo y algunas desatenciones que surgieron en el correr de la clase que llevaron más tiempo de lo pensado.

- Se utilizó el descubrimiento guiado y el mando directo.

Clase 6 – Docente: P1

- 18 niños.
- Comienza la clase con un juego sencillo para lograr la atención de los niños.
- Sentados en ronda se hace un repaso de la clase anterior.
- No puede realizar el partido que estaba planificado debido al poco tiempo y varias desatenciones que surgieron en el correr de la clase que llevaron más tiempo de lo pensado.
- Niños de la escuela de sordos estaban en el patio pintando -al lado de la cancha- y los distraía.
- Tiene que llamar la atención de los niños demasiadas veces.

Clase 7 – Docente: P1

- 10 niños.
- Parte inicial en ronda, recordando clases anteriores.
- Se pone énfasis en aspectos generales del reglamento, por ejemplo: no se puede entrar al área, ni tirar al arco propio para hacer el gol, también respetar los límites de la cancha, etc.
- Para finalizar, se forman en ronda haciendo una puesta en común acerca del partido, qué les pareció, qué cosas estuvieron mal, cómo lo realizarían bien, etc.
- El ida y vuelta del docente con los niños fue muy bueno y enriquecedor.
- Los niños entendieron en todo momento lo que pretendía el docente, la clase salió excelente.

Clase 8 – Docente: P1

- 15 niños.
- Parte inicial en ronda, recordando clases anteriores.
- Se forman dos equipos, primero deberán darse pases entre ellos, luego se juega el partido.

- Se pone énfasis en aspectos generales del reglamento, por ejemplo, no se puede entrar al área, ni tirar al arco propio para hacer el gol, también respetar los límites de la cancha, etc.
- Para finalizar, se forman en ronda haciendo una puesta en común acerca del partido, qué les pareció, qué cosas estuvieron mal, cómo lo realizarían bien, etc.
- A comparación con el grupo anterior, este es más inquieto y desobediente, lo que impidió que la clase haya salido bien.
- El docente les hizo saber que no debían comportarse mal, que debían escuchar y prestar más atención para aplicar todo lo que habían estado trabajando en clases anteriores.

14.6 Diarios de campo de P2

Clase 1 – Docente: P2

- Parte inicial en el salón. 12 niños.
- “¿Quiénes juegan mejor al básquetbol?”, preguntó el docente. Los niños dijeron: “los niños”. Las niñas dijeron: “las niñas”. Luego, uno de los niños dijo: “jugamos todos” y surgió la posibilidad de problematizar sobre quiénes pueden jugar deporte en la escuela.
- Planificó fútbol 1 vs 1 pero como se volaban los arcos, terminó realizando un partido niños vs niñas.
- Arenga de cada equipo previo a comenzar el partido.
- “Ganamos, perdimos, igual nos divertimos”, canción en el cierre.

Clase 2 – Docente: P2

- 16 niños.
- En el salón, el profesor realiza preguntas a modo de repaso para ver qué recuerdan los niños sobre el fútbol, las hinchadas, los espectadores, el estadio, etc.
- Se trabaja sobre las hinchadas y un niño menciona que se dicen malas palabras. Con ese disparador, se aborda la problemática social de la violencia en el fútbol.
- El docente pregunta: “¿les gusta más jugar el fútbol o ser hinchas?” La mayoría de los niños respondieron jugar al fútbol, y la mayoría de las niñas, ser hinchas.

- El docente presenta un libro a la clase llamado “Todos gritan en la cancha”. A raíz de este libro, se hace un repaso de los suplentes, de la cancha, de qué podían consumir los espectadores dentro del estadio, etc. Se menciona la comida chatarra.
- Al pasar al patio, se armaron varios grupos trabajando lo que se dio al comienzo de la clase, en el que se aborda un simulacro del deporte espectáculo. Algunos niños se posicionan en el rol de practicante, y otros, en el de espectador y consumidor.
- Se simula un partido real, se forman los equipos, se canta el Himno Nacional.
- Al terminar el primer tiempo, se reúnen los dos equipos con el profesor, se problematizan los aspectos tácticos y reglamentarios.
- Finaliza el partido y se reúnen todos, los vendedores, espectadores y jugadores. Se hace una puesta en común de lo ocurrido y el docente pregunta: ¿por qué no podrían jugar las niñas?
- Se realiza el cambio de roles, las niñas son jugadoras y los niños espectadores y consumidores.
- Al finalizar la clase se pregunta qué rol les gusto más.
- Se realizó una reflexión final con nuestro tutor de la tesina y el profesor del jardín dialogando de distintos aspectos de la práctica.

Clase 3 – Docente: P2

- 15 niños. Se aborda el deporte vóleibol.
- Da una pelota a cada niño, dejando que ellos hagan “trucos” y desafíos con las pelotas. Se trata de hacer el gesto técnico del toque de abajo.
- Se repasa el reglamento. Se realiza un 1 vs 1 en la red.
- Se aborda, también, el deporte tenis, favoreciendo la comprensión de ambos deportes en conjunto, debido a que tienen varios aspectos en común.
- Se da una raqueta por niño para lograr la manipulación con el útil.
- Para finalizar, en ronda, hace algunas preguntas de ambos deportes. Si los niños contestan bien, ya los deja quedarse en el patio para el recreo.
- Este grupo es más disperso y desobediente que 5A y esto dificulta la clase.
- Cabe destacar que las metodologías y estilos de enseñanza varían con respecto al grupo, debido a que las diferentes emociones o capacidades cognitivas de los niños hace que esto no sea lineal y cambie.

Clase 4 – Docente: P2

- 14 niños.
- Parte inicial en el salón.
- Adapta el contenido con personajes de películas o dibujos animados, por ejemplo, Sonic.
- Realiza el juego del semáforo adaptando los personajes y los colores.
- No se realizó toda la planificación como estaba prevista, quedaron algunas actividades para la clase siguiente.
- Descubrimiento guiado y mando directo.
- Es un grupo que trabaja bien, pero que cuesta hacerlos obedecer y que presten atención.

Clase 5 – Docente: P2

- 8 niños.
- Debido a la lluvia, el docente optó por trabajar dentro del salón.
- Se realiza un repaso utilizando un tablero -parecido a un juego de mesa- con todos los deportes que allí aparecen.
- Se anuncia que se trabajará tenis de mesa, vóleybol y fútbol tenis.
- Se utiliza el descubrimiento guiado.
- Al terminar, el docente pregunta: “¿qué les precio más fácil? ¿el ping pong, el vóleybol o el fútbol tenis?”
- Se hace un repaso de todos los deportes trabajados, qué tienen en común, cómo son las pelotas, la red, etc.
- Se utilizaron varios materiales, entre ellos, globos simulando pelota de vóleybol, paletas de ping pong, pelotas de plástico, mesas del salón con bloques arriba simulando la red.

Clase 6 – Docente: P2

- 8 niños.
- Debido a la lluvia, el docente optó por trabajar dentro del salón.
- Se muestra un video en la televisión, relacionado a la película Cars, pero en este caso, un auto era Messi y el otro auto era Ronaldo. Lo que se veía reflejado era un gesto de compañerismo entre ambos y de la sana competencia.

- Se realiza un repaso utilizando un tablero -parecido a un juego de mesa- con todos los deportes que allí aparecen.
- Se anuncia que se trabajará tenis de mesa, vóleybol y fútbol tenis.
- Se utiliza el descubrimiento guiado.
- Al terminar, el docente pregunta: “¿qué les parece más fácil? ¿el ping pong, el vóleybol o el fútbol tenis?”
- Se hace un repaso de todos los deportes trabajados, qué tienen en común, cómo son las pelotas, la red, etc.
- Se utilizaron varios materiales, entre ellos, globos simulando pelota de vóleybol, paletas de ping pong, pelotas de plástico, mesas del salón con bloques arriba simulando la red.

Clase 7 – Docente: P2

- 13 niños.
- Se trabaja la parte inicial dentro del salón, en la que se observa un audiovisual sobre el atletismo, puntualmente sobre las carreras y el salto alto.
- Surge, por parte de uno de los niños, el tema del color de piel de los atletas. Se habla sobre las características de estos atletas, brazos más largos, piernas más largas, las fibras musculares más rápidas, etc.
- Se realiza una mancha llevándola a las carreras y a la partida baja.
- Se realizan varias series de carreras.
- Se juega a la viborita dando comienzo a los saltos.
- Por último, se trabaja el salto alto. Se colocan conos, varias colchonetas y una cuerda. El docente marca el recorrido con conos y ubica a los niños en dos columnas.
- Utiliza el descubrimiento guiado.
- Para finalizar, se hace una puesta en común sobre lo trabajado, cómo se podía mejorar y qué se podía corregir.

Clase 8 – Docente: P2

- 13 niños.
- Parte inicial en el salón, en el que se observa un video de salto alto.
- Surge una lluvia de ideas sobre el salto alto, de cómo se salta, de espalda, de frente, etc.
- Se juega a la viborita y luego realiza unos saltos a la cuerda, como antesala a los

saltos.

- Un niño menciona que le latía mucho el corazón y ahí surgen, por parte del docente, varias preguntas hacia los niños. “¿Por qué creen que late muy fuerte cuando corremos y cuando estamos tranquilos casi que ni se escucha?”
- El docente ubica a los niños en dos columnas y se realiza salto alto utilizando conos para marcar el recorrido que deberán hacer los niños, colchonetas para amortiguar la caída y una cuerda que deberán pasar sin tocar.
- Los niños saltan de distintas formas y a distintas alturas, como ellos quieran, incluso más de uno intentó realizar la técnica del salto de espalda igual que observaron en el video de la parte inicial.
- No hubo puesta en común.