



**CENUR  
NORESTE**



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
Instituto Superior de Educación Física  
Centro Universitario Regional Noreste – Sede Rivera**

**Licenciatura en Educación Física opción Prácticas Educativas**

OPINIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA  
DE LAS ESCUELAS APRENDER DE LA CIUDAD DE RIVERA, EN RELACIÓN  
AL ABORDAJE DEL CONTENIDO ACTIVIDADES EXPRESIVAS DEL  
PROGRAMA ESCOLAR DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA DE ANEP  
(2008)

**Autores:**

Arregín, Carlos

Barboza, Flavia

Darín, Tiago

Fontes, Miguel

Suárez, Karen

**Tutor:** Prof. Adj. Dr. Acevedo, Fernando

**Rivera, Uruguay**

**2023**

## Resumen

Este estudio se centró en las experiencias y opiniones de los<sup>1</sup> docentes de Educación Física (EF) Física de las diez escuelas APRENDER de la ciudad de Rivera, Uruguay, con respecto al contenido “Actividades expresivas” del Programa Escolar de Educación Inicial y Primaria de ANEP (2008). Se aplicó un diseño exploratorio; para la producción de información se utilizó la técnica de entrevista en profundidad entre los meses de agosto y octubre de 2023. La muestra estuvo formada por once docentes de las escuelas APRENDER de la ciudad de Rivera. El instrumento utilizado fue la pauta de entrevista y para el registro de la información se utilizaron grabadores de audio. Se formularon cuatro hipótesis, una en relación al no abordaje del contenido “Actividades expresivas”, un abordaje en fechas festivas, falta de formación para abordar tales contenidos y prejuicios relacionados a la exposición corporal. Entre las conclusiones está que la formación de los docentes de EF es un elemento clave y que influye en los contenidos que son desarrollados en los contextos escolares. La formación continua y el interés personal afectan la implementación de contenidos expresivos, además, la falta de formación limita el abordaje de ciertos temas, como el de AC (Actividades Circenses). El contenido expresivo dentro de contextos escolares es abordado de forma instrumental, se vuelca poca importancia y dentro de sus microcontenidos unos son abordados de formas diferentes que otros. La Expresión Corporal es lo que aparece como más abordado, seguido por la Danza y por último aparecen las AC.

*Palabras clave:* Educación Física; Actividades expresivas; Actividades circenses; Danza; Escuela

---

<sup>1</sup> Consideramos importante destacar aquí que, a lo largo de todo este documento, cuando decimos LOS docentes, nos estamos refiriendo tanto a los, las, como lxs.

**Lista de abreviaturas**

AC	Actividades Circenses
AE	Actividades Expresivas
APRENDER	Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas
EC	Expresión Corporal
EF	Educación Física

## Tabla de contenido

<b>1. Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Enunciación y contextualización del problema.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Justificación del problema.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Fundamentación teórica y antecedentes.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3.1.1 Expresión Corporal.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3.1.3 Danza.....</b>	<b>10</b>
<b>1.3.1.4 Actividades Circenses.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Objetivo general.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>14</b>
<b>2.3 Hipótesis.....</b>	<b>14</b>
<b>2.4 Preguntas rectoras de la investigación.....</b>	<b>14</b>
<b>3. Diseño metodológico.....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Estrategia general de investigación.....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 Técnicas aplicadas para la producción de información.....</b>	<b>15</b>
<b>3.3 Técnicas aplicadas para el análisis de la información.....</b>	<b>16</b>
<b>4. Resultados y discusión.....</b>	<b>19</b>
<b>4.1 Análisis de la información producida.....</b>	<b>19</b>
<b>4.1.1 Formación.....</b>	<b>19</b>
<b>4.1.2 Prácticas y condicionantes.....</b>	<b>24</b>
<b>4.1.3 Concepción y experiencia con el contenido Actividades Expresivas.....</b>	<b>35</b>
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>47</b>
<b>5.1 Limitaciones y eventuales continuidades.....</b>	<b>48</b>
<b>6. Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>50</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>55</b>

## **1. Introducción**

### **1.1 Enunciación y contextualización del problema**

La temática de la presente investigación se centra en las opiniones y experiencias de los docentes de EF de las escuelas APRENDER de la ciudad de Rivera, en relación al abordaje del contenido Actividades expresivas del Programa Escolar de Educación Inicial y Primaria de ANEP (2008).

El trabajo de campo se llevó adelante en el período comprendido entre los meses de agosto y octubre del año 2023. Hicieron parte de la muestra 10 escuelas categorizadas como APRENDER en la ciudad de Rivera: N° 45, N° 75, N° 96, N° 112, N° 113, N° 116, N° 128, N° 129, N° 139 y N° 149 (mapa de la localización de estas escuelas disponible en anexo).

Esta investigación se basó en el Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008; sin embargo, tenemos presente que en el corriente año se están desarrollando reformas curriculares y se han publicado nuevos programas educativos.

### **1.2 Justificación del problema**

La presente investigación tuvo como objeto el abordaje de contenidos importantes en el ámbito de la EF escolar en las escuelas APRENDER de la ciudad de Rivera: Expresión Corporal, Danza y Actividades Circenses (AC). Dichos contenidos integran el apartado Actividades Expresivas (AE) del Programa de Educación Inicial y Primaria de ANEP (2008), dentro del capítulo del Área del Conocimiento Corporal (EF).

El interés por esta temática nació a partir de experiencias vividas en el marco de la asignatura “ Didáctica y Práctica Docente I” (realizada por todos los partícipes de esta investigación en el año 2021). Durante el cursado de la misma, se presentaron diversas dificultades para abordar el contenido de AE, entre las que destacamos la escasa receptividad de los profesores orientadores y cierto desinterés por parte de los docentes de EF en cuanto a tratar este contenido (AE).

Teniendo en cuenta todas las escuelas de la ciudad de Rivera en las cuales se desarrolla el programa de ANEP (2008), en esta investigación nos hemos enfocado solamente en las escuelas APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), que forman parte de un Programa de “inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad” (DGEIP, 2022). Es implementado en escuelas de quintil 1 y 2

inmersas en contextos de vulnerabilidad social. Para tal categorización se tiene en cuenta, “el porcentaje de madres con baja educación (hasta primaria completa o menos”, “al porcentaje de niños que viven en hogares que presentan hacinamiento”, “la ayuda que reciben los hogares por parte del Estado”, además de incluir también otros factores como “conexión a internet en el hogar y el porcentaje de alumnos con madre o padre en situación de desempleo al momento de la recogida de información” (Alvez y Cardozo, 2021, pp. 28-29).

Esta selección se da inicialmente a partir de experiencias vividas en la asignatura “Didáctica y Práctica Docente 1” en escuelas del mismo tipo. Además consideramos importante resaltar la importancia de proporcionar oportunidades enriquecedoras para aquellos alumnos que, debido a su entorno socioeconómico, podrían tener limitado el acceso a ciertas actividades.

Estar inmersos en contextos de vulnerabilidad social hace referencia a “la exposición que tiene una persona de sufrir daños debido a sucesos que siendo de carácter externo, influyen en su entorno” (Bohórquez, et al. 2013, p. 33). Además “las personas en situación de vulnerabilidad, (...) generalmente muestran actitudes de desconfianza, resentimiento, agresividad y rigidez” (Buschiazzo, citado en Frugoni, 2017, p. 3). Con esto, llevar adelante contenidos que fomenten la expresión y la creatividad en tales contextos es de suma importancia, ya que las AE presentan una posibilidad de inclusión y disfrute de todos los niños, pudiendo contrarrestar problemas y situaciones difíciles presentes en estos contextos.

Con todo esto se nos presentaron diversas inquietudes: ¿cómo se aborda el contenido AE? ¿Es un área que presenta dificultades para ser abordada? Estas cuestiones nos llevaron a revisar bibliografía especializada y constatamos que algunas obras señalan el potencial de la temática para desarrollar en los estudiantes la expresión, la creatividad, la comunicación y el trabajo en equipo, el cual desde el ámbito escolar promueve el aprendizaje del trabajo en forma conjunta, visando la cooperación y el fortalecimiento de relaciones (García, Pérez y Calvo, 2013).

En concordancia con lo anteriormente mencionado, Herranz (2014) menciona que

se produce un desarrollo importante de la creatividad, ya que se le permite al niño ser original en sus manifestaciones expresivas; esto va a venir determinado por la unión del desarrollo motriz, afectivo y cognitivo que componen la globalidad. A su vez, desempeña un papel importante la cooperación y el trabajo en equipo; es necesario poner al niño en contacto con el mundo, con los otros, esto permitirá realizar intercambios de experiencias y

que con el tiempo el niño vaya adquiriendo empatía, es decir, que se sitúe en el punto de vista del otro, lo acepte, lo respete y lo valore. (p. 10)

En cuanto al trabajo en equipo, entendemos que aparece tanto en las AE como en los Deportes. Sin embargo, en las AE el enfoque del trabajo en equipo adquiere una dimensión distinta, más allá de la competencia presente en los deportes, esto es, este contenido busca promover una colaboración más profunda entre los participantes. Cuando nos referimos al trabajo en equipo que se puede generar a través de las AE, estamos hablando de un enfoque inclusivo y colaborativo. En este sentido, el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) destaca que “la expresión corporal se propone la inclusión de todos los alumnos en actividades que apunten al disfrute y al desarrollo de la motricidad superando la lógica del mejor-peor, ganador-perdedor” (p. 240).

Diversos estudios muestran una preocupación respecto a la instrumentación y exclusión de tales contenidos en el contexto escolar. Según Bores, García y Martínez (2007) el contenido AE es abordado “salvo excepciones, marginal, esporádica y cualitativamente inferior a otros contenidos con los que comparte currículum. Los docentes, incluso cuando han cursado materias de expresión en su formación inicial, declaran no sentirse seguros impartíendola” (p. 131). Algo similar expresa Scarpato al mencionar que “apesar de ser un conteúdo riquíssimo e abrangente é, muitas vezes, lembrado somente quando surgem as festas escolares, diante da necessidade de se mostrar espetáculos para serem apresentados à comunidade” (citado en Pires, França y Caramaschi, 2010, p. 499).

Como se mencionó anteriormente, según las investigaciones encontradas, tanto la danza, como las AC y la EC son contenidos poco abordados en las clases de EF. Sin embargo, ciertos aspectos que hacen parte de estos contenidos, como por ejemplo el Ritmo, están presentes en otros contenidos del PEIP (Programa de Educación Inicial y Primaria de ANEP 2008) como Habilidades Motrices Básicas. Como lo menciona Seybold (1976), el ritmo “es una ayuda para el aprendizaje motor en todos los ámbitos” (p. 108). Pensando en ello es que decidimos investigar cuáles son los aspectos abordados de forma directa o indirecta que tengan que ver con las AE. Con esto, optamos por entrevistar a los docentes de EF directamente y no solamente observar cómo actúan en sus clases, ya que nos planteamos comprender qué importancia los docentes le dan a los aspectos del contenido AE en el contexto escolar, además de averiguar cuáles son las motivaciones, enfoques y desafíos que se enfrentan al impartirlos, temáticas que solamente con la observación no tendríamos cómo dilucidar.

Destacamos que existen pocos estudios con relación a la temática referida a nivel regional, lo cual es una oportunidad para sumar nuevos conocimientos en relación al tema.

Con todo esto, a través de esta investigación se podría dar una aproximación a un sector de la realidad de los docentes de EF con respecto al tratamiento del contenido AE, esto es, conocer qué aspectos de ese contenido son abordados en sus clases, así como si existe un desinterés por parte de los mismos con relación al contenido, si existen inconvenientes o barreras externas que impidan que se lo desarrolle, si sus experiencias y/o formación académica determinan los contenidos que abordan en sus clases, entre otros motivos que pudieran surgir.

### **1.3 Fundamentación teórica y antecedentes**

#### **1.3.1 Fundamentación teórica**

Consideramos importante exponer brevemente qué es y cuáles son los cometidos de la EF dentro del PEIP, ya que este es un campo de conocimiento extenso que engloba diversas esferas. En términos generales la EF escolar conjuga conocimientos de principalmente dos campos de la EF: el campo del conocimiento científico (aportando conocimientos teóricos de disciplinas como la anatomía y fisiología) y el campo de la cultura corporal-movimiento (constituida por prácticas corporales de la sociedad que configuran las culturas) (ANEP, 2008).

Con esto la EF, dentro del contexto escolar, es definida como un área del conocimiento que busca contribuir en la formación y el desarrollo de la corporeidad, motricidad, capacidades mentales y físicas de los niños de forma integral, trabajando desde el juego y el movimiento tanto cuestiones referentes a la personalidad de cada niño como grupales, con la intención de formar personas libres, autónomas y que favorezcan relaciones sociales democráticas (ANEP, 2008).

##### **1.3.1.1 Expresión Corporal**

En el PEIP (ANEP, 2008) en el apartado Actividades expresivas (AE) aparece la Expresión Corporal (EC), que “se centra en el abordaje de aspectos formales y estructurales del movimiento” (ANEP, 2008, p. 244), donde lo que se debe enseñar tiene que incluir movimientos figurativos imitativos que simulan acciones cotidianas y también movimientos figurativos simbólicos de mayor dificultad (ANEP, 2008, p. 244).

En el mismo orden de ideas, en el PEIP (ANEP, 2008) se expresa que la EC está dividida en tres dimensiones, una expresiva (vista como el desarrollo de todas las posibilidades del movimiento, que permite al niño ser reflexivo, percibirse y reconocerse), una comunicativa (permite la comprensión del movimiento y la mejora de las relaciones personales y grupales) y otra creativa (que se relaciona con la capacidad de crear, inventar y construir con la finalidad de comunicarse y expresarse). Además aparecen cuatro divisiones dentro del área de la EC que especifican lo que se quiere enseñar:

Expresivo–Sensopercepción, Ritmo Corporal, Relaciones grupales y Espacio personal, compartido y total. Cabe agregar que dentro de esto se encuentra también lo que se debe desarrollar en el ámbito de la danza.

Además, definir EC “ha sido y es una tarea compleja dada la variedad de aproximaciones conceptuales e interrelaciones que sobre este término se establecen desde una perspectiva educativa y artística” (García, Pérez y Calvo, 2013, p. 19).

Dentro de esta variedad de aproximaciones podemos encontrar lo que plantea Stokoe (1994): “la EC se puede definir como la danza de cada persona, su propia danza, su manera única, subjetiva y emocionada de ser y estar, de sentir y decir, con y desde su propio cuerpo” (citado en García, Pérez y Calvo, 2013, p. 19). Agrega que para lograr la exteriorización de esas sensaciones y sentimientos hay que “tomar conciencia del propio esquema corporal, lograr su progresiva sensibilización y aprender a utilizar el cuerpo plenamente” (p. 19) y esto solo se puede lograr cuando se tiene el acceso y posibilidad de experimentar tal contenido. Como afirman García, Pérez y Calvo (2013) “el cuerpo se convierte en una forma de expresión que el individuo emplea en su comunicación habitual pero que puede aprender a utilizar mejor adquiriendo instrumentos que le permitan enriquecer su expresividad, creatividad y sensibilidad estética” (p. 19). En definitiva la EC abarca varios contenidos y posibilidades, depende del docente de EF pensar cómo lo va abordar.

### **1.3.1.3 Danza**

Otro contenido que forma parte de las AE es la Danza, que aparece dentro del PEIP (2008) como una “forma de expresión del movimiento que integra ritmo y acción corporal” (ANEP, 2008, p. 240). Se agrega que aporta mucho a la educación en cuestiones como la mejora de la autoestima y personalidad, la creatividad, las relaciones grupales, saberes relacionados a la cultura tanto nacional como internacional, entre otras cosas (ANEP, 2008). Esta definición del contenido es bastante acotada ya que, como menciona Tambutti “el campo de la danza es de tal amplitud que se extiende desde las terapias clínicas hasta aquellas formas tradicionales que se preservan como patrimonio cultural” (citado en Ehrlich, 2013, p. 9). Por su parte, Ehrlich (2013) define a la danza como “un arte del movimiento en el espacio y en el tiempo. Implica un trabajo integral del cuerpo y del intelecto. Es un arte efímero que permite expresarse con el cuerpo” (p. 14).

La danza forma parte de la cultura de muchos pueblos alrededor del mundo, muchas veces tan característica de un pueblo que se transforma en un rasgo identificador, “siendo múltiples las formas expresivas y artísticas que ha adoptado a lo largo de la historia” (Aragón e Izquierdo, 2006, p. 19). Cada vez que se baila se relacionan personas, contextos sociales, emociones, percepciones e ideas diferentes. Además de ser producción cultural, como se ha mencionado anteriormente, la danza es considerada un patrimonio no material, creada por

individuos y característica de un grupo social, produce cultura y memoria colectiva de un pueblo (Strazzacappa, citado por González, Darido y Bássoli, 2017).

Existe un reconocimiento del valor educativo de la danza, volviéndose un conocimiento legitimado para trabajar en el contexto escolar, pues al apropiarse de la danza los alumnos pueden comprender la historia y la sociedad, viéndose a sí mismos como actores y creadores en ese contexto y no solamente como reproductores de modelos. La danza cobra valor como manifestación cultural, en la escuela hace posible una experiencia contextualizada y una producción cultural. La danza es cultura, es historia, es patrimonio cultural y la escuela puede proporcionar el acceso a todo eso (González et al., 2017).

#### **1.3.1.4 Actividades Circenses**

El tercer contenido que aparece en el marco de las AE es AC, el Circo; en el PEIP (2008) se concibe como un conjunto de técnicas utilizadas en fiestas populares, principalmente por acróbatas, tomadas por gimnasia y transformadas en ejercicios. La importancia de abordar las AC en la escuela radica en recuperar ese saber popular, histórico y facilitar el acceso al mismo como herencia cultural. Además de que durante la práctica de algunas actividades afines de ese saber se pueden presentar situaciones desafiantes, improvisación, trabajo cooperativo y grupal, aportando en diversas esferas de la vida de los practicantes de dichas actividades (ANEP, 2008).

Así como la danza, el circo es una manifestación cultural que, de diferentes formas, existe desde hace mucho tiempo y a lo largo de los siglos fue consolidando mitos, creencias y fantasías que perduran en el imaginario simbólico de las personas hasta la actualidad (González et al., 2017).

La Coordinación Técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) presentan un material llamado “Encastres”, donde aparece concretamente la posición, desde el estado, en relación a la inclusión del contenido circo en la escuela, que

puede ser pensada simplemente como inclusión de nuevas actividades en el currículum que vengan a cumplir con los objetivos de la EF de forma novedosa y atractiva, o bien –en un sentido más crítico– puede pensarse desde la creación, producción y transmisión de un nuevo saber del cuerpo en la escuela, proveniente del arte en su relación con la educación y la enseñanza. (Alonso y Barlocco, 2013, p. 15).

En síntesis, AE es un término polisémico, ambivalente y que dependiendo del ámbito en el que sea abordado presentará particularidades; engloban diferentes aspectos que pueden aportar y explorar de diversas maneras el desarrollo personal de cada individuo, donde, según algunos autores, evidencian que cuando se abordan aspectos referentes a la EC genera un resultado muy positivo en el individuo. De esta manera, Herranz (2014) menciona que en definitiva “es la capacidad que poseen los cuerpos para expresarse ante el mundo exterior con un lenguaje propio conformado por gestos, miradas, posturas, expresiones faciales, contacto corporal y orientación espacial” (p. 7).

### 1.3.2 Antecedentes

da Silva (2023) aborda al circo como principal escenario, donde el enfoque principal es el de “comprender como o circo vem sendo desenvolvido no contexto educativo do Uruguai” (da Silva, 2023, min. 8:53). Asimismo, la autora pretende indagar acerca de cuáles son esos docentes que están llevando a cabo la enseñanza del circo y de qué manera es desarrollada esta modalidad en el contexto escolar. Para ello, se basa en el Programa de Educación Inicial y Primaria de ANEP (2008).

Para llegar a la muestra estudiada realizó un cuestionario online, que estuvo abierto durante un año, desde el 13/04/2020 al 13/04/2021 (min. 16:35). Como principales categorías de análisis se tomaron en cuenta diferentes parámetros fundamentales, como por ejemplo la formación de los docentes que imparten este contenido, la infraestructura, lo potencial del circo, estrategias pedagógicas y seguridad (min. 19:50). El cuestionario fue respondido por docentes de algunos departamentos de Uruguay, como Montevideo, Canelones, Rivera, Colonia y Paysandú (min. 18:57).

Expresa como resultados una “falta de formação, pouco tempo de ef na escola, falta de infraestrutura adequada” (min. 41:44). En cuanto a las consideraciones finales de su trabajo, da Silva (2023) hace hincapié en “mais oportunidades formativas, maior apoio institucional, políticas específicas de descentralización” (min. 43:20).

En otro estudio, Duarte y Rusch (2020) presentan una investigación en la que plantean como objetivo principal “investigar cómo es abordada la danza en las clases de EF de dos escuelas de Rivera/UY” (p. 3). La metodología que se utilizó fue de investigación acción, con carácter cualitativo. Las muestras fueron las escuelas N° 128 y N° 140, donde seleccionaron “un tercer año y un sexto año de cada institución, y los docentes entrevistados fueron dos” (p. 15). Se realizaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas. Los datos producidos fueron

analizados a partir de tres categorías: “1) Danza, EF, escuela; 2) Danza-Deporte; 3) Danza-género” (p. 3). Los resultados fueron diversos según cada categoría, en el caso de la Danza y EF “la danza en la escuela es poco abordada, y sí es utilizada como una herramienta para otras cosas como lo es fiestas de fin de curso” (p. 32). En lo que refiere a Danza y Deporte se visualizó en las diferentes narrativas de los docentes la gran influencia que ejerce el deporte dentro del campo de la EF. Por último, en lo que concierne a Danza y Género se presentaron algunas problematizaciones, como por ejemplo “estereotipos de género, cuando en sus narrativas un docente abordó el tema género como una “excusa” para no trabajar la danza en sus clases” (p. 32).

Villard et al. (2013) en su estudio presentan como objetivo “conocer las percepciones del profesorado de Educación Física de Secundaria de los centros educativos públicos de las capitales de provincia de Andalucía, con respecto a la metodología y la expresión corporal como contenido del área de Educación Física en Secundaria” (p. 149). Para la producción de información se utilizaron cuestionarios que fueron aplicados a “los jefes de departamento” (p. 149). Estos datos fueron analizados “con el programa informático SPSS 20 de un modo descriptivo” (p. 149). Como resultados presentan “el uso de una metodología en expresión corporal basada en la creatividad y la participación, con estilos de enseñanza como la libre exploración y la resolución de problemas” (p. 149); además los investigadores agregan que los profesores de EF destacan “la importancia de esta etapa educativa para el trabajo de la EC, así como la necesidad de empezar en edades anteriores para conseguir alcanzar el desarrollo integral de un modo óptimo” (p. 149).

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo general**

Identificar las opiniones y experiencias de los docentes de educación física de las escuelas APRENDER de la ciudad de Rivera en relación al abordaje del contenido “Actividades expresivas” del programa escolar de educación inicial y primaria de ANEP (2008).

## 2.2 Objetivos específicos

Conocer cuáles son las concepciones de los docentes con relación al contenido “Actividades expresivas”.

Identificar qué elementos del contenido “Actividades expresivas” *son* abordados en el contexto escolar.

Identificar cuáles son las dificultades para abordar el contenido “Actividades expresivas” en el contexto escolar.

Identificar cuáles son las estrategias didácticas que utilizan los docentes para el dictado de las “Actividades expresivas”.

## 2.3 Hipótesis

Los docentes de Educación Física de las escuelas APRENDER no abordan el contenido “Actividades expresivas” del Programa de Educación Inicial y Primaria porque se sienten inseguros con el manejo del mismo.

Los docentes de Educación Física de las escuelas APRENDER abordan el contenido “Actividades expresivas” solamente en fechas festivas.

Los docentes de Educación Física de las escuelas APRENDER no obtuvieron la formación necesaria para abordar el contenido “Actividades expresivas” del Programa de Educación Inicial y Primaria.

Hay prejuicios por parte de los docentes de Educación Física al abordar contenidos donde deban expresarse y/o exponerse corporalmente (por ejemplo en danza).

## 2.4 Preguntas rectoras de la investigación

¿Cómo se aborda, en las clases de Educación Física, el contenido “Actividades expresivas” del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008)?

¿“Actividades expresivas” es un contenido que presenta dificultades para ser abordado?

### **3. Diseño metodológico**

#### **3.1 Estrategia general de investigación**

El tipo de diseño que se utilizó en esta investigación es el exploratorio, que sirve para “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. [Los estudios exploratorios son] flexibles y amplios en su metodología en comparación con los estudios descriptivos o explicativos” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 33).

Para la producción de información de esta investigación utilizamos un método cualitativo, y específicamente la técnica de entrevista en profundidad. Este método “se propone comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos. Para ello se basa en técnicas que (...) implican el análisis por (...) casos” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 77).

En esta investigación seleccionamos como unidad de análisis a los once docentes de EF de las escuelas APRENDER de la ciudad de Rivera. Según la DGEIP (2022) diez escuelas son categorizadas como APRENDER en la ciudad de Rivera: N° 45, N° 75, N° 96, N° 112, N° 113, N° 116, N° 128, N° 129, N° 139 y N° 149.

#### **3.2 Técnicas aplicadas para la producción de información**

La técnica de investigación que utilizamos en este trabajo fue la entrevista semi estructurada. La elección de este tipo de entrevista se debió a que consideramos que podría asegurar que las cuestiones específicas planteadas en la pauta pudieran ser respondidas, además de que posibilita una conversación, abriendo márgenes a cuestiones no pensadas de antemano ni plasmadas en la pauta de semi-estructuración de la entrevista.

El instrumento que utilizamos fue la pauta de semi-estructuración de entrevista.

Para el registro de los datos que se obtuvieron en las entrevistas se utilizaron grabadores de audio. Además, como instrumento complementario, se utilizó un cuaderno de notas con el fin de registrar esquemas, descripciones del ambiente, entre otros (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Las entrevistas se llevaron a cabo durante tres semanas. Las fechas y lugares estuvieron condicionados por la disponibilidad de los docentes y del presente equipo, que coordinó lo más conveniente para ambas partes. La duración de las mismas fue entre 20 y 25 minutos.

### 3.3 Técnicas aplicadas para el análisis de la información

Para el análisis de la información producida mediante las entrevistas aplicamos una codificación deductiva, sobre la base de las variables y preguntas que se presentan en la Tabla 1 (disponible en Anexos). Bores, García y Martínez (2007) afirman que el contenido AE es abordado “salvo excepciones, marginal, esporádica y cualitativamente inferior a otros contenidos con los que comparte currículum” (p. 131); fue en atención a ello que, antes de la ejecución de la presente investigación se previeron respuestas a las entrevistas de dos tipos, en relación a los contenidos EC, Danza y AC específicamente, que las clasificamos en negativas (no se aborda dicho contenido) y positivas (sí se aborda dicho contenido).

En relación al procedimiento, las primeras preguntas fueron generales respecto a la formación del docente y sobre condicionantes a sus clases dentro del contexto escolar; enseguida se realizaron preguntas más específicas referentes a cada contenido. Antes de entrar a las preguntas específicas de los contenidos EC, Danza y Circo se realizó una pregunta excluyente: ¿aborda usted el contenido Circo? Dependiendo de si la respuesta fuera sí o no, se continuaba con preguntas diferentes.

La información producida en las entrevistas fue sometida a un análisis de corte cualitativo, entendido por Spradley como un “proceso por el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (citado en Lorenzo, Rodríguez y Herrera, 2005, p. 70). Este proceso pasa por la codificación, organización y simplificación de pequeñas partes del texto, a través de una transcripción de los datos obtenidos, que puede ser realizada a mano o con la ayuda de algún programa (Lorenzo, Rodríguez y Herrera, 2005). En este caso las transcripciones de los datos obtenidos en las entrevistas fueron realizadas a mano. El análisis de la información se dió a través de categorías, que luego fueron seleccionadas y reunidas según su tipo para analizar la información producida en las diversas entrevistas.

Las categorías de análisis fueron elaboradas previamente a la aplicación de las entrevistas y agrupadas según su tipo en tres grandes variables, Formación profesional, Práctica y condicionantes y Concepción y experiencia con el contenido AE. (ver Tabla 2 en Anexos). Tanto las variables como las categorías de análisis utilizadas fueron escogidas en base a aspectos que la bibliografía consultada resalta como relevantes e importantes sobre la temática de las AE.

Según la literatura revisada, en lo que tiene que ver con la variable “**Formación Profesional**” y las categorías que esta agrupa, la formación desempeña un papel fundamental

en la implementación de contenidos relacionados con la EC y la danza. Lafuente (2022) comenta que para llevar a cabo tales contenidos la formación inicial universitaria de los profesores es fundamental, además manifiesta que

es habitual que se hable de un déficit en la formación de contenidos de Expresión Corporal (Archilla Prat, 2013; García & Gutiérrez, 2002), presentándose esta habitualmente, con una carga de créditos reducida y solo durante un año (Prat & Brunicardi, 2012), además de una falta de claridad en la formación inicial, con una carencia de información estructurada y unificadora (García & Gutiérrez, 2002). Este problema, hace necesaria la valoración o análisis de aspectos importantes en la formación universitaria de la Expresión Corporal. (Lafuente, 2022, p. 206).

Además Cuellar y Pestano, al tratar sobre la escasa valoración de las actividades artístico-expresivas, mencionan que esto se puede deber a diversos factores, entre los cuales está el “escaso peso que la formación relacionada con los contenidos de EC tiene en los planes de estudio de las titulaciones de Maestro Especialista en Educación Física” (citados por Alonso et al, 2015, p. 108) agrega que “los bajos niveles de experiencias previas en etapas escolares de contenidos específicos de expresión corporal se puede presentar también como una dificultad para su implementación en las sesiones” (Archilla y Pérez, citados por Alonso et al, 2015, p. 108).

En cuanto a la variable “**Práctica y condicionantes**”, y las categorías que esta agrupa (espacio, materiales, contenidos del programa, cuestiones institucionales), en diversos estudios se resalta la falta de materiales y espacios adecuados como condicionante para llevar adelante contenidos expresivos, además del contexto que también pudiera intervenir en la elección de los contenidos. Lafuente (2022) expresa:

la dificultad puede venir por la necesidad de material e instalaciones específicas para poder llevarlo a cabo. Y son muchos los que condicionan el éxito a la posibilidad de tener medios adecuados. «[...] pero en mi opinión difícil de llevar al aula, ya que necesitamos de unas condiciones concretas para poder llevarlo a cabo. Una sala adecuada, una tela concreta y un foco potente» (A.I.). «[...] me parece que cuenta con un gran inconveniente añadido que nos obstaculiza su realización en el área de EF. Normalmente la EF se realiza en los gimnasios o polideportivos del colegio, por lo que no se destinan aulas acondicionadas para llevar a cabo este tipo de sesiones (p. 211).

Por último, la variable “**Concepción y experiencia con el contenido Actividades expresivas**” abarca las categorías de análisis que se refieren a temáticas claves de este estudio: EC, Danza y AC. De estas últimas nos enfocamos como categorías de análisis en concepciones (frecuencia, finalidad, estrategias didácticas, pertinencia), interés y dificultades para el abordaje del contenido.

En síntesis, en la bibliografía consultada relacionada con la presente temática de investigación, aspectos de formación profesional, materiales, infraestructura, presiones institucionales, dificultades, desinterés y abordaje esporádico del contenido fueron cuestiones que se repitieron varias veces y fueron consideradas como relevantes; por este motivo fueron formuladas en este estudio como categorías de análisis.

## **4. Resultados y discusión**

### **4.1 Análisis de la información producida**

En este apartado presentamos un análisis de la información producida teniendo como hilo las categorías de análisis. Las respuestas se presentan de acuerdo a su similitud en cuanto a la concordancia entre los discursos producidos en situación de entrevista. Esto nos permite explorar las perspectivas y experiencias compartidas por el grupo de entrevistados sin identificarlos.

Este análisis se ha articulado de la siguiente forma: inicialmente se analizan aspectos generales, enseguida a las AE en su globalidad, luego se desarrollan separadamente las diferentes perspectivas en relación a nuestro objeto de estudio, específicamente los contenidos: EC, Danza, y AC.

En este análisis son utilizadas citas textuales de las entrevistas realizadas, por lo cual, para no exponer a ningún docente y garantizar la confidencialidad de sus respectivos datos, son mencionados como docente A, docente B, docente C, así sucesivamente siguiendo un orden alfabético hasta el docente K, contemplando a la muestra de los 11 docentes entrevistados.

Es importante tener en cuenta que la información proporcionada por los docentes debe ser interpretada con precaución. Las entrevistas, primeramente, fueron breves y sorprendidas, lo que podría haber llevado a olvidos involuntarios o respuestas influenciadas por el contexto de la entrevista. Además, dado el extenso contenido y subcontenido del programa de 2008, los docentes pueden haber simplificado sus respuestas.

#### **4.1.1 Formación**

Esta categoría de análisis la dividimos en tres puntos claves, los cuales tienes que ver con: qué formación tienen los docentes (si son Licenciados en EF), otras formaciones y el tiempo que lleva como docente, esto vinculado a la influencia que estas categorías podrían tener en los contenidos que son llevados adelante en el contexto escolar y en diálogo con las AE.

Todos los entrevistados son Licenciados en EF; donde nueve de estos culminaron sus estudios en la Universidad de la República (UDELAR) en la ciudad de Paysandú, uno en la ciudad de Rivera y otro en la ciudad de Montevideo.

Diversos autores resaltan que la formación es un factor relevante y que influye en los

contenidos que los docentes van a seguir en sus clases, como se desarrolla en el apartado anterior de este documento. Con esto, le preguntamos a los entrevistados sobre otras formaciones además de la LEF y las respuestas fueron variadas: cuatro docentes mencionaron que cursaron solamente la LEF, que no poseen cursos ni otras formaciones que puedan relacionar a la función docente, dos entrevistados mencionaron que están cursando la tecnicatura en recreación en UTU, uno mencionó que además de haberse graduado en la LEF es técnico en fútbol y técnico en handball, otro es técnico en actividades acuáticas y actualmente estudia Tecnólogo en Gestión Deportiva y Recreación en UTU, uno mencionó que está cursando una maestría en Ciencias Humanas, otro que cursó la Tecnicatura en Pilates y por último, solamente un docente mencionó que realizó un curso referente a AC.

A la vez, la mayoría de los entrevistados (7) mencionó que su formación académica influye en los contenidos que imparten, y tienen opiniones muy parecidas que se ven reflejadas en lo que dice el docente B

sin dudas que influye, (...) primero nos brinda muchas más herramientas para poder trabajar (...) después que uno se recibe trata de perfilarse, estudios posteriores, al ámbito que más le gusta, y sin dudas que ese va ser el ámbito que se lo va transmitir a los chiquilines.

Cabe destacar que tres no respondieron específicamente esa pregunta y solamente un docente expresó que la formación académica no influye en lo que desarrolla en sus clases. El impacto de esta formación en el manejo de contenidos expresivos se refleja en algunas respuestas. Por ejemplo, un docente comentó: “si vamos a hablar de formación de instituto podría ser porque nosotros no tuvimos un profe que nos dijera: ¡ay ahora vamos a hacer actividades circenses” (docente H). En palabras de otro docente, en respuesta sobre el contenido Danza, afirma que la formación también pudo haber influido en eso y mencionan que: “sí, porque nosotros no teníamos mucho, ¿entendes? Había sí pero no era muy específico” (docente D).

En cambio, apareció también cómo incide positivamente la formación permanente en la implementación de los contenidos expresivos en el contexto escolar. Uno de los docentes entrevistados, refiriéndose a una formación complementaria que está culminando, afirmó que: “Creo que me ayuda mucho a traer más actividades para lo que es la escuela, no. Porque como hay mucho tema de expresión y juegos y siempre se está aprendiendo juegos nuevos, entonces está bueno. Actualizaciones más que nada” (docente E). Por otro lado, el docente D menciona que “a veces hacemos talleres o cursos que te habilitan para eso”. Cabe decir, en el

transcurso de la entrevista ese docente mostró que tiene un cierto conocimiento específico de las AC; en relación a la pregunta de si le dificulta abordar circo, comentó que:

no porque vos podes crear, por ejemplo, para todo lo de las cintas y todo eso, con los palitos y hacemos con tnt de colores. Por ejemplo, las pelotitas para malabares se hace con globo y arroz, cosa que ellos a veces te traen y ahí vos lo pones y en cintas (docente D).

En el mismo orden de ideas Carballo (2015) afirma que

La formación docente implica, entonces, unos conocimientos, unas destrezas y unas actitudes particulares que no todos tienen y que, por consiguiente, habrá que adquirir, desarrollar y perfeccionar de acuerdo a los requerimientos de encuentro con diferentes grupos en diferentes tiempos. No es una profesión que se aprende a ejercitar de una vez para siempre ya que la ciencia y los tiempos son cambiantes. (p. 240)

Avanzando en la temática consideramos importante resaltar un comentario del docente F:

hoy voy a dar expresión voy a comenzar a ver vídeos, leer, estudiar, hacer cursos, para poder transmitir. Porque después, no se si se acuerdan antes habían salido unos cursos de telas, de circo y un montón de cursos tipo medio modismo. (docente F)

En este caso en particular, se logran percibir dos cosas, por un lado el docente F es consciente de la importancia de vivenciar el contenido —en este caso danza— para poder llevarlo a cabo de la mejor manera hacia los alumnos; en este sentido Ehrlich (2013) desarrolla que “es necesario conocer con su cuerpo para poder transmitir las propuestas a los alumnos. Eso no implica que tenga que ser bailarín profesional, sino que haya tenido algún tipo de contacto con la danza” (p. 16). Por otro lado, en esta respuesta también aparece la percepción del docente sobre los cursos de circo, aunque lo menciona como “modismo”, lo que hace alusión a que fue un momento donde hubieron talleres abiertos sobre la temática, lo cual refleja que es importante que se realicen talleres y cursos sobre esta temáticas en la región, lo que podría servir de impulso para que otros docentes puedan experimentar.

La formación permanente de los docentes más allá de actualización, tiene que ver también con el compromiso educativo de los docentes en su labor diario. Según Lolato y França (2009)

essa busca de conhecimentos mais aprofundados pelo aluno não deve significar a consequência de uma formação deficitária na graduação. Ao contrário ele deve significar um movimento natural de continuidade de formação do professor, o qual tem por objetivo o constante crescimento e aperfeiçoamento do profissional. (p. 776)

Alonso et al (2015) señalan:

según la línea de los trabajos de Cuellar y Delgado (2010) y Harris, Cale y Hayley (2011) la formación académica y la formación permanente se muestran como potentes indicadores del trabajo implementado por el docente. A mayor formación, tanto inicial como permanente, vinculada a un bloque de contenidos, mayor implementación posterior en las sesiones. (p. 108)

A pesar de ello, con respecto a abordaje de los contenidos específicos de las AE, varios docentes mencionaron que la no inclusión de esos contenidos en sus planificaciones depende más del interés o perfil del profesor que de la formación en sí: “No considero que sea difícil, yo considero que va del gusto del profesor,” (danza) “a mi me parece que hay profes que sí le interesa, y profes que ta, pasa desapercibido” (docente C), “y quizá mi perfil, mas que mi formación, yo no tengo mucho y eso nos pasa en general, en el sentido que uno va desarrollando aquel lugar aquel lugar que se siente más cómodo” (danza) (docente B). En conexión, otro docente también mencionó

nunca me llamó tanto la atención viste, era más por los juegos y la recreación y el deporte, deje de lado esa parte entonces fue un error mio. (...) A mi sinceramente nunca me gustó, es por el docente a veces, ¿entendes? vos si vas a hacer una cosa hacelo bien” -Danza- (docente D).

También sobre la Danza como contenido escolar, otro docente comentó “Yo vi profes que dieron clases asi en la escuelas y los niños así, encantadisimos de la vida, pero la verdad que yo, como te dije al comienzo, prefiero los deportes” (docente H). Solamente dos mencionaron que no abordan contenidos expresivos exclusivamente por su formación y otros dos mencionaron no abordar tales contenidos por una combinación entre formación y falta de interés por tales contenidos.

En cuanto al tiempo de trabajo de los docentes en las instituciones en las cuales son entrevistados, el promedio general es de 10 años de trabajo, tal como se muestra en el

siguiente cuadro

### Cuadro 1

Tiempo de trabajo de los docentes

Rango	Cantidad de Docentes
De 1 a 4 años	1
De 5 a 8 años	1
De 9 a 12 años	5
De 13 a 16 años	4

*Nota:* Este cuadro muestra el tiempo de trabajo de los docentes de EF en las instituciones que trabajan.

Solamente un docente tiene menos de dos años ejerciendo su cargo como efectivo. Se ha encontrado la coincidencia de que de todos los entrevistados es el único que mostró más indicios o tendencia a realizar innovaciones en sus prácticas; según lo que nos comentó el docente K,

yo le pedí que me consiguiera un tanque de 200 litros porque me acordé que yo de niño con mi hermana había un tanque en mi casa y nos subimos arriba del tanque y caminando por el tanque, el tanque iba para adelante, para atrás nosotros arriba de él. Y era algo natural para nosotros este. Y no es tan natural ahora, (...) esta el riesgo de que se caigan, que se hagan (...) pero bueno hay que animarse

Nos resulta interesante detenernos en lo que nos comenta el docente K, ya que asumir riesgos es una condición intrínseca también a algunas modalidades de AC; según González et al. (2017) “devemos garantir que as situações pedagógicas propostas sejam seguras sem eliminar o risco inerente a elas ou o risco simbólico que elas possam ter” (p. 172). Creemos oportuno también mencionar a Parlebas cuando alude a una reflexión sobre los riesgos que debe administrar el docente de EF: “la clase de Educación Física debería centrar gran parte de

su hacer en la toma de decisiones motrices múltiples y variadas (citado por Saraví, 2011). “Pero ello implica poner a los alumnos-as en situaciones de “riesgo”.” (Saraví, 2011, p. 24). Consideramos que la seguridad de los estudiantes siempre debe ser un factor que debe ser considerado ante cualquier actividad, pero limitar experiencias porque “pueden caerse” y no conseguir, por ejemplo, materiales de seguridad como colchonetas, entre otros, es una falta de algunos docentes.

Avanzando en la discusión de la categoría formación, analizando todo el contenido de las entrevistas de forma general, se denota en gran parte de los entrevistados un cierto déficit autopercebido en relación al no abordaje y la formación referente a contenidos expresivos. El docente B cuando se refiere al circo específicamente mencionó que: “capaz que es una dificultad de formación mía” (docente B). Otros docentes también afirmaron que la falta de formación en este ámbito podría ser un factor resaltante.

#### **4.1.2 Prácticas y condicionantes**

Esta sección busca dar respuesta a una de las primeras motivaciones que nos llevó a realizar esta investigación: conocer cuánto incide el contexto en las prácticas de los docentes de EF. Las categorías de análisis que manejamos en este apartado fueron las siguientes: Facilidades y limitaciones en el contexto, Recursos disponibles (materiales y espacios disponibles) y Seguimiento del programa. Se buscó aquí realizar una triangulación sobre tres ejes temáticos: contexto socioeconómico vulnerable, las AE y el rol docente, con la finalidad de hallar cuestiones sobre espacios, materiales, comunidad y contenidos abordados que inciden, ya sea de manera positiva o negativa en las prácticas de los docentes de EF en el contexto escolar.

En cuanto a si el contexto y/o comunidad donde está inserta la institución escolar condiciona o no las prácticas llevadas adelante en la clase de EF, la mayoría de los docentes opinaron que no, tres mencionan que sí y dos no respondieron concretamente esa pregunta. Nos detendremos a algunos discursos de la minoría en este caso, dentro de los que mencionaron que sí condicionan su práctica, porque consideramos que sus respuestas fueron muy interesantes; puntualmente el docente F comentó

Que pasa que ahora vamos, estamos enseñando, pero yo te enseñé una cosa y en casa te dicen “ah nao da bola pro professor”. No hay un apoyo, un respaldo, Porque antes retabas a un niño, ibas a casa y te pegaban, ahora retas a un niño y viene el padre y te pega. (docente F)

En concordancia con esto, el docente K afirmó “el capital cultural del contexto, donde yo trabajo es bastante bajo y esto condiciona porque no avanza de la misma manera”

Para comprender mejor a lo que se refieren los docentes, las escuelas APRENDER, como ya hemos mencionado y desarrollado en los primeros apartados de este documento, según la DGEIP son aquellas que agrupa al 20% de las escuelas de contexto más vulnerable. No todas están situadas en la periferia de la ciudad, ya que se encuentran dispersas e inclusive algunas cercanas a zonas céntricas (*ver mapa en Anexo*); en este sentido, no estamos solamente frente a un contexto socioeconómico que tiene dificultades para acceder a zonas formales de la ciudad (Baráibar, 2009), sino también frente a lo que Esteves (2011) denomina vulnerabilidad psicosocial cuando nos dice que “es un concepto multidimensional ya que se proyecta sobre dimensiones individuales, microsociales y macrosociales con diversos factores intervinientes en cada una de esas dimensiones.” (p. 88). Por este lado, se podrían considerar las respuestas de los seis docentes que nos afirmaron que el contexto no condiciona su práctica; ya que se podría hablar de una vulnerabilidad con valores relativos (Esteves, 2011).

Retomando lo anterior, contrariamente a lo que dijo el docente F, pero en la línea de que el contexto condiciona las prácticas que serán llevadas adelante en la clase de EF, un docente resaltó que el contexto condiciona positivamente:

a fin de año nosotros hacemos la fiesta artística, y acá la escuela se destaca mucho, por que ¿qué pasa?, se ve que para los padres y la gente del barrio es muy importante, acá en la zona tenemos la escuela de samba EL OMBÚ. Ensayan a media cuadra de la escuela, entonces está siempre influenciada por la expresión corporal y cuando hacemos la fiesta que armamos baile, danza, todo dentro siempre con lo que tiene que ver con la escuela, los chiquilines vienen impecables, lo que se pide ellos hacen. Los padres se esfuerzan mucho para que estén bien (docente E).

Esto resalta que el apoyo familiar en esta escuela es muy positivo. Se podría considerar también en este caso la importancia que adquieren estos momentos festivos para la familia también; tal como lo afirma Strazzacappa (2006) “Muitas vezes, a apresentação de final de ano do filho se resume na primeira e única experiência estética dos pais. Professores e diretores, cientes de tal situação, não podem permitir que essa oportunidade seja desperdiçada” (p. 83).

Continuando con las opiniones positivas sobre el contexto, otro docente agregó que “hay buen apoyo y además los chicos en pandemia, por ejemplo, trabajamos actividades circenses

en la casa y ellos tenían que crear sus materiales y hubo buena participación porque a veces necesitas el apoyo de la familia” (docente D).

En definitiva, estamos de acuerdo con lo que nos dice Martínez (2017) en relación a que categorizar a las escuelas APRENDER “da lugar al etiquetamiento y estigmatización dentro del propio sistema educativo, y genera una imagen desvalorizada de los sectores populares” (p. 11).

En comparación con las respuestas del total de la muestra, las opiniones tanto positivas como negativas fueron la minoría; sin embargo, nos permitieron identificar detalles interesantes, y preguntas como: ¿Cuáles serán las dificultades que se presentan en escuelas de contexto socioeconómico vulnerable, pero que no están categorizadas APRENDER? Este aspecto queda pendiente para futuras investigaciones.

En relación a los materiales disponibles para desarrollar sus actividades en la escuela siete docentes mencionan que los materiales disponibles no condicionan sus prácticas, dos que sí y dos no respondieron concretamente esa pregunta.

En relación a los espacios disponibles en la escuela para desarrollar sus actividades la mayoría de los docentes mencionaron que condicionan sus prácticas y tres que no. Sin embargo, de los ocho que se sienten condicionados por los espacios disponibles, todos mencionaron que logran adaptarse y seleccionan sus contenidos acorde a lo que disponen. Así como nos dice el docente B:

sisi, sin dudas, que condicionan porque nos da la posibilidad de poder o no poder, ejercer algunos contenidos que son demasiado específicos, por ejemplo, ustedes podrán ver que no tengo aros de basquetbol, entonces ese es un contenido que a veces lo trabajo, pero tengo que estar adaptando (docente B).

Asimismo, el docente G sobre los espacios menciona que “si condicionan, (...), cuando llueve se inunda la cancha y queda llena de barro al otro día, el espacio del patio de la escuela no lo usamos porque sino todas las clases quedan mirando por la ventana.” (docente G).

Una opinión diferente a la mayoría es la que presentó el docente F, quien consideró que los espacios no lo condicionan normalmente pero si en los días de lluvia: “no condicionan para nada porque hay todo ahí, hay esta cancha multiuso, ta la de pasto, lo único que condiciona es la infraestructura para los días de lluvia” (docente F).

No se han encontrado respuestas muy negativas en cuanto a la disponibilidad de materiales, la mayor parte de los docentes afirman contar con los materiales necesarios para llevar adelante los contenidos que seleccionan; sin embargo, así como con los espacios, todos

mencionaron que se adaptan, crean materiales, improvisan y así logran llevar adelante sus clases. Como lo mencionó el docente B:

no, o sea, condiciona en la posibilidad que dan, pero no que vayan a incidir en decisión de desarrollar uno contenido o no, (...) adaptamos el contenido a nuestras posibles (...) si incide en las posibilidad de los chiquines de experimentar cosas distintas, pero sino lo adaptamos.

Otro ejemplo es lo que dijo el docente C: “no condiciona, los años de experiencia te llevan a ver cualquier lugar, y no limitarte (...) se puede trabajar, obviamente que adaptas” y para finalizar agregamos lo que mencionó el docente E: “si tuviera otro tipo de materiales podría haber hecho cosas mejores”. Con esto podemos concluir que si bien en los discursos la primera respuesta que encontramos es que los materiales no condicionan las prácticas, aparece una cierta contradicción cuando mencionan que deben adaptarse, o que lo podrían haber hecho de mejor forma si tuvieran cosas mejores.

Todas estas cuestiones de materiales, infraestructura y espacios que presentamos, nos lleva a cuestionarnos: si las condiciones fueran diferentes, totalmente “favorables”, ¿seguirían siendo priorizados los mismos contenidos?

¿El interés o perfil individual seguiría influenciando los contenidos llevados a cabo, aunque teniendo condiciones óptimas para abordar otras disciplinas?

¿Esta capacidad de adaptarse a los medios disponibles sucede solamente con contenidos deportivos o se da también con otros contenidos?

De acuerdo con lo comentado por el docente G:

te soy sincero, si tuviéramos un gimnasio cerrado, quizás ese tipo de actividad lo trabajaría menos que un deporte por ejemplo, desde mi punto de vista. Yo porque no los puedo sacar entonces uso eso como un recurso para trabajar pero si tuviera un gimnasio cerrado por ejemplo, quizás trabajaría eso pero de otra forma.

Según Camacho (2003)

la cantidad y calidad de los escenarios e implementos que posee la institución, así como las posibilidades de préstamo, definen en gran medida lo que se puede hacer con la programación de educación física, el profesor debe estar pendiente para sugerir la compra de nuevos materiales, si desea hacer cambios en las programaciones; es necesario aportar conocimientos y experiencias a la

hora de decidir qué equipos se deben adquirir, y qué escenarios se deben construir, esta es una responsabilidad indelegable. (p. 108).

Muchas veces el patio de la escuela es el espacio donde se llevan adelante las clases de EF, pero este muchas veces reúne las miradas desde los salones de clase. Según el docente K, “ hay un nivel de vergüenza que no está bueno y hacerlo en un patio no ayuda.”. Los escenarios a disposición del docente de EF muchas veces son un factor limitante al impartir las clases, ya que en muchos casos varios docentes de los que entrevistamos, alegaron que se tienen que adaptar a los escenarios que presentan las escuelas, pero consideramos que el interés y la disposición de cada uno es lo que trazará el camino de sus programaciones. Si pensamos en el nivel de exposición que tienen los alumnos, asociados a las AE, una alternativa sería realizarlas en el comedor, que según ANEP (2022) “debe ser un espacio con diversidad de potencial de uso y no exclusivamente el de alimentación. Se considerará un piso adecuado para actividades de educación física, lúdicas, reuniones, exposiciones o clases abiertas” (p. 11). Pero este es un espacio que escasamente es utilizado para otros fines.

En relación con el seguimiento del programa, las cuestiones que fueron llevadas adelante en las entrevistas fueron referidas a qué contenidos del programa escolar (2008) cada docente abordaba en sus clases de EF y si para la elección de tales contenidos se da algún tipo de sugerencia por parte de la institución escolar. Esta categoría fue pensada para identificar cómo eran seleccionados los contenidos.

Según los discursos de los docentes, los contenidos que aparecen en el cuadro a continuación (cuadro 2) son los que se mencionan que abordan en sus clases, teniendo en cuenta los niveles más chicos y niveles más grandes, además aparecen también los contenidos que no se abordan.

## Cuadro 2

Contenidos abordados por los docentes de EF

Contenidos abordados en niveles “más chicos”	Contenidos abordados en niveles “más grandes”	Contenidos que aparecen como No abordados
Juegos (6)	-Juegos (3)	-Acuático (2)

-Habilidades motrices básicas(4)	-Deporte (7)	-Actividades en la Naturaleza(1)
-Prácticas expresivas (4)	-Gimnasia(1)	-Fútbol (1)
-Capacidades perceptivas (1)	-Práctica corporal (1)	-Circense (1)
-Percepción corporal y del entorno (4)	-Recreación (1)	
-Manipulación de objetos (1)	-Circenses (1)	
-Ritmo (1)	-Conocimiento de su cuerpo y de respiración (1)	
-Recreación		
-Deportes (con la reforma) (1)		

*Nota:* el número que aparece al lado de cada contenido se refiere a cuántas veces aparece cada contenido en las respuestas de los docentes.

Entre los contenidos más mencionados en los discursos de los docentes están los contenidos Juego (9 menciones) y Deporte (8 menciones), enseguida aparecen Habilidades motrices básicas (4 menciones), Prácticas expresivas (4 menciones) y Percepción corporal y del entorno (4 menciones).

Con esto, se hace evidente que la deportivización toma cuenta de los escenarios en las aulas de EF, esto se puede ver reflejado en las programaciones anuales donde ya están previamente estipuladas fechas referentes a encuentros deportivos como los campeonatos, que por la misma razón, los docentes dedican la mayor parte del tiempo para prepararlos para tales fechas; como mencionó el docente K: “Entonces hay un campeonato de atletismo a inicios de año, después tenemos un campeonato de fútbol masculino, fútbol femenino, hay campeonato de handball, hay básquetbol y hay encuentros de rugby.”. Esto se podría relacionar con lo que menciona Dogliotti (2011) acerca de la deportivización de la EF:

Sin duda la práctica corporal más difundida y que ha hegemonizado el campo de la EF es el deporte; sería imposible negar su estrecha relación, pero no podemos reducir la EF al deporte. El deporte es un campo de actuación de nuestra profesión tradicionalmente aceptado, es sin lugar a dudas la manifestación social, cultural y motriz de mayor difusión mundial, y el exponente más claro de la Modernidad; su vinculación con el rendimiento, la eficacia y el éxito atrapa a millones de espectadores, a jugadores, atletas, aficionados, dirigentes, periodistas, jueces, técnicos, profesores, pero no es la única práctica corporal que forma parte del campo de la EF. (p. 6)

Por consiguiente, se hace necesario pensar en los diferentes aspectos a analizar en cuanto a las diferentes prácticas corporales que abarca la EF como asignatura que brinda un espacio de desenvolvimiento integral hacia el individuo; como dice la ANEP (2008) uno de los objetivos generales de la EF es “Promover la construcción de la corporeidad y la motricidad a través del desarrollo de las capacidades sociales, motoras, las habilidades motrices, el conocimiento y la conciencia corporal” (p. 245). Por lo mismo, es relevante tener en cuenta que el abarcar todas las vertientes del área es fundamental para el desarrollo de los estudiantes ya que, de esta manera, tendrán posibilidades de desenvolverse en cuanto a sus capacidades y/o intereses (Invernó, 2003). Un ejemplo que resalta es lo que nos dijo el docente J con respecto a impartir otro tipo de actividades deportivas además del fútbol: “yo lo que particularmente no hago es trabajar fútbol, porque considero que fútbol lo pueden trabajar en la casa, en la vereda, en un club que tienen cerca. Entonces abrirle la experiencia a otros deportes”. En relación a esto, de acuerdo con González et al. (2017) “Os casos do futebol e do futsal são exemplos de práticas que têm forte apelo popular, mas não necessariamente potencializam a participação ativa de toda a comunidade no lazer” (p. 18). Este aspecto tiene mucho que ver con nuestra investigación; así como mencionamos en el apartado Fundamentación, las AE proporcionan otras formas de encuentro entre los estudiantes, fomentando la colectividad, la ayuda mutua y el desarrollo creativo individual. Son disciplinas propiamente artísticas, y comparten el sentido de un valor estético asociado. En esa misma línea Sullivan (2021) afirma:

La educación estética en su acción formativa, produce la inclusión de nuevas racionalidades, emociones, creaciones y comprensiones de la propia identidad cultural, transformando a los estudiantes en seres emotivos, preparados para socializar sus mundos, manteniendo relaciones interpersonales de manera

abierta y encontrando soluciones a los problemas que afectan los territorios con desigualdades sociales y con muy bajo acceso a una educación de calidad. (p. 101)

Además, para Sarlé, Ivaldi y Hernandez (2021) la danza en la educación “contribuye, entre otras cosas, a que los niños comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema, y que la diversidad que cada uno aporta es importante” (p. 23).

Partiendo de la premisa ideal del rol docente, que implica llevar a cabo un diagnóstico del contexto y de los estudiantes para proyectar los diversos contenidos a trabajar anualmente, se puede pensar en una alternativa para incluir otros saberes a las clases de EF. González et al (2017) plantean dos modalidades que tienen como fin organizar al docente en cuanto a sus objetivos para con la clase: “saber practicar y conocer”. La primera modalidad refiere al *saber práctico* del contenido a llevarse a cabo, es decir, el acercamiento del conocimiento específico del contenido y, por otro lado, la segunda modalidad refiere al *conocer*, en otras palabras, *acercar/vivenciar* otras muchas prácticas corporales fuera de lo que se pudiera llamar tradicional.

Contrarrestando uno de los problemas de la EF, “la Educación Física ha olvidado la corporeidad, lo que es, de algún modo, mostrar un desprecio por el cuerpo sensible, expresivo, gestual, artístico, creador y creativo” (Gallo y Martínez, citado por Andrey y Alfaro, 2021, p. 62). Concluyendo, como nos mencionó el docente H, “Hay niños que si no trabajan en la escuela nunca lo van a ver a no ser por la tele y ESPN el que tenga cable”.

Cuestionando en las entrevistas si la institución educativa plantea algún tipo de sugerencia sobre los contenidos seleccionados por los docentes de EF, nueve docentes contestaron que no, mientras que dos mencionaron que si. De los nueve que consideran que no, siete mencionaron que escogen sus contenidos en base a fechas de campeonatos que son presentadas en reuniones docentes y en base a proyecto en conjunto con maestros. Como lo menciona el docente K respondiendo a tal cuestión

no (...) pero ahora están preparando su participación en el periconazo (...) ahí entraba a esto de las prácticas expresivas, también como una forma de apuntalar. Lo otro que influye para mí es la sala de profes con el inspector y la coordinadora, la directora, coordinadora, ahí se acuerdan, de esa fecha a tal fecha, tal campeonato, tal fecha a tal otro campeonato y eso influye. (docente K)

Otro docente contestó algo parecido: “no, yo los elijo de acuerdo al clima, intereses, necesidades, campeonatos (...) fechas de cada deporte. Empiezo por atletismo” (docente A). Otro ejemplo es lo que mencionó el docente D: “Nono, puedes trabajar a la par con el maestro de clase, es el docente que elige”. Con estos testimonios, podemos evidenciar lo que nos afirma Camacho (2003): “los campeonatos internos, locales, regionales y nacionales, las jornadas recreativas, los encuentros amistosos, la preparación de selecciones representativas en diferentes modalidades, constituyen variables que afectan la dinámica de la clase de educación física, dado que son aspectos que impactan a los estudiantes y al institución en general” (p. 108)

Consideramos importante resaltar que hasta ahora hemos discutido y analizado los discursos de los docentes en base al Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que se está pasando por una reforma educativa a nivel nacional, en la cual se están cambiando los programas de educación primaria y secundaria, por lo cual en las entrevistas emergieron comentarios sobre este nuevo plan; en este caso, el docente G mencionó que ya se está adaptando al mismo, de hecho resalta que le facilita “trabajamos de primero a sexto, trabajamos el deporte que en el programa viejo estaba solamente tercero que lo iniciabas hasta sexto, pero ahora ya hay para primero y segundo con deporte. Como que recién ahora se equiparo”.

En el mismo orden de ideas, el docente F coincide en que es algo positivo que el deporte se extienda a edades tempranas: “antes no dejaban que yo trabaje deporte en los chicos, ahora es todo apuntado a lo grande, a la formación, cuando salga de la escuela tienen que saber eso, esto y esto”.

El docente K mencionó algo similar: ahora “está no digo deportivizado pero por lo menos habilita que se trabaje mucho deporte y más ahora todavía, ya con inicial puedes trabajar con deporte que previó la reforma no”.

Esto despierta también nuevas inquietudes, aunque no queremos realizar una comparación profunda entre el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 y el Programa de Educación Básica Integrada 2023, sino que destacar que con el nuevo programa se abren posibilidades nuevas al docente de trabajar ciertas cuestiones en la clase de la forma que él mismo considere. Es decir, el nuevo programa no hace mención a microcontenidos o macrocontenidos que pudieran especificar al contenido en sí y que el docente pudiese sentirse guiado en el proceso como en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). Sin

embargo, cabe destacar que en el Programa de Educación Básica Integrada (2023) se caracteriza por presentar lo que llama por “competencias” que, según Díaz (2006)

podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos (p. 20).

En lo que tiene que ver con la estructuración anual de los contenidos hubo respuestas interesantes y, por otro lado, la planificación diaria de los mismos. Según el docente B generalmente primer nivel y nivel inicial, nosotros empezamos, tengo como después de muchos años, tengo una cierta estructura de trabajo, la primera parte, es la parte de las capacidades perceptivas ta, percepción corporal, eso es donde empezamos, que trabajamos espacialidad, temporalidad, eh lateralidad, esos son los primeros, por lo menos son los primero contenido que trato de trabajar en la... durante el año, después a habilidad motrices básicas, que eso también trabajamos, que eso también trabajos en esos niveles, y la expresión corporal, ta, también la trabajamos.

Por otro lado, el docente D mencionó:

Generalmente utilizó el mismo contenido para todos. Por ejemplo, porque a veces vos tenes las clases, tercero y la que sigue es sexto año entonces yo trato de agarrar los contenidos y trabajar en ese mes los mismos contenidos entonces no varía. Yo no cambio mucho porque ahí yo sé la continuidad y los materiales, ¿entendes? porque a veces puede ser que yo trabaje juegos con los chiquitos y con los grandes tengo la segunda clase.

El Docente F refiriéndose a lo que consideraría ideal si implementara el contenido Danza, comentó: “che voy a hacer un mes de planificación que ya me sirva para todos los niveles y ahí tá, sería lo ideal. Pero a veces o culpa mía y la falta de tiempo”.

En esta cuestión sobre la planificación también apareció la influencia de los torneos interescolares; según el docente K “hay un campeonato de atletismo a inicios de año, después tenemos un campeonato de fútbol masculino, fútbol femenino, hay campeonato de handball, hay básquetbol y hay encuentros de rugby” Algo similar dijo el docente F:

los que dirigen, ponen fechas para hacer los encuentros para trabajar con un objetivo, por ejemplo sabemos que a principio de año va haber (...) atletismo, ahí yo con los grandes trabajo eso, la próxima que sigue es handball, la otra básquet, después voley.

También nos dijo el docente A; “a principio de año cuando tenemos las fechas de cada deporte en ese caso ya los voy preparando para eso. Generalmente se empieza por atletismo”.

Sobre la planificación, no obtuvimos muchas informaciones detalladas, observamos que algunos planifican de forma global, es decir, se plantean un cronograma anual en formato de cuadro donde marcan con colores los contenidos que van a trabajar cada período, y en base a eso van desarrollando sus clases.

Con el fin de comprender cómo son seleccionados algunos contenidos, se llevó a cabo un análisis sobre la incorporación del contenido AE en los Programas escolares de diferentes años. En lo que tiene que ver con el programa escolar de 1986 se trabaja, dentro del contenido AE solamente un microcontenido de "actividades rítmicas", siempre vinculado a la acción motriz del niño (Ruegger et al, 2014). Sin embargo, en el programa escolar de 2005 "se sugiere una serie de propuestas para desarrollar este contenido tales como juegos rítmicos, EC, canciones, danzas, pero no se plantea una orientación, definición o secuenciación de los mismos" (Ruegger et al. 2014, p. 435).

A todo esto, concluimos que la falta de tales contenidos en los planes de estudio de la formación docente incide directamente en el entendimiento que tienen los mismos sobre tales contenidos y su escaso abordaje consecuentemente. Por otra parte, nos surgen inquietudes con respecto a la convergencia de opiniones sobre la incidencia de interés y perfil individual de los docentes en las posibilidades motrices brindadas a los alumnos durante su trayectoria escolar. Por ende, es considerable no perder de vista que además de las complejidades que envuelven a la acción pedagógica diaria de los docentes de EF, no es una responsabilidad solamente del ámbito educativo diversificar prácticas corporales; según Invernó (2003) “esta dinamización no es competencia exclusiva de la escuela, pues deben intervenir todos los agentes de la misma sociedad (ayuntamientos, diputaciones, asociaciones, medios de comunicación)” (p. 37). De todos modos, citando a Strazzacappa (2001)

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidade de expressão e criação como o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma

forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação e educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação. (p. 79).

#### 4.1.3 Concepción y experiencia con el contenido Actividades Expresivas

En este apartado se encuentran las categorías de análisis de este estudio. Desarrollamos a continuación información sobre la EC, luego sobre Danza y por último sobre AC. Sobre EC fueron indagadas en las entrevistas cuestiones referentes a frecuencia del abordaje, finalidad, importancia otorgada al contenido, estrategias didácticas utilizadas. Estas categorías en relación a los que mencionaron que sí abordan, a los que no, se les preguntó sobre dificultades, impedimentos, interés, formación académica. Sobre AC, a los que sí abordan las preguntas fueron sobre aspectos, finalidad, importancia, dificultades, metodología. A los que no: porqué, dificultades, formación académica, metodología. Sobre Danza, a los que sí abordan las preguntas fueron sobre aspectos, frecuencia y finalidad, fechas festivas, estrategias, metodología. A los que no, por qué, formación académica, importancia, metodología.

En el cuadro 3 se muestra la cantidad de docentes que contestaron que abordan el contenido AE y la cantidad de docentes que contestaron que no abordaron el contenido AE.

#### Cuadro 3

Docentes que sí abordan el contenido AE y docentes que no abordan el mismo.

Aborda el contenido:	Si aborda	No aborda
Expresión Corporal (EC)	10	1
Danza	6	5
Actividades Circenses (AC)	6	5

Analizando estos números el resultado cuantitativo en relación a la EC y Danza es un tanto alentador, inclusive el de las AC, que aunque aparece como menos abordado, en relación a los demás microcontenidos mencionados igualmente está presente. Sin embargo, como planteamos un estudio exploratorio, las dos propuestas de preguntas, “negativas y positivas” consiguieron sacar a luz otro resultado; a medida que la entrevista avanzaba, los propios docentes se contradecían o afirmaban abordar tal contenido de “otra forma” o

solamente de forma puntual en alguna instancia del año.

También expresaron que, muchas veces sus concepciones sobre lo que es tal contenido eran un tanto diferentes a lo que aparece en el programa. Tres entrevistados revisaron en el momento de la entrevista, el programa para contestar preguntas sobre contenidos específicos. A continuación se transcriben algunos testimonios expresados por los docentes en situación de entrevista:

–“se tendría que trabajar más como está acá pero lo trabajamos en el deporte de otra forma” (docente F).

–“ya en el deporte ya estás trabajando la expresión corporal ya de por sí. Pero no como específicamente dice en el programa” (docente F).

–“estás dando deporte y se trabaja lo expresivo, la expresión del niño cuando hace un gol, cuando no le pasan la pelota, todo eso es expresión” (docente A).

–“En deporte es fundamental las actividades expresivas a mi me encanta trabajar deporte, manera de expresarse de sensibilizarse es fundamental en todo” (docente H).

Sobre estas contradicciones, o lo que podríamos llamar también confusiones de contenido, otro docente al hablar sobre la importancia de las AE mencionó una reflexión importante y que podría ser una explicación a las anteriores respuestas: “a veces se lo ve como algo que está al servicio de otra cosa, al servicio de las cosas más comunes de la EF, sea el deporte o al servicio de otra cosa” (docente K).

De esta manera y comparando las respuestas generales de los contenidos abordados con los números específicos de las AE y estos ejemplos, podemos decir que el deporte es un contenido que resalta en todos los discursos ya que varias veces se mencionaron prácticas deportivas como un contenido expresivo y consideramos que los sentidos de tales contenidos en la escuela son bien diferentes como para decir, por ejemplo, lo que dijo el docente (F) refiriéndose a cómo toma el contenido Danza: “Pero desde el calentamiento, por ejemplo el ritmo, para calentar, la coordinación y todo, para hacer una galopa lateral, para hacer esto, para marcar, (...) es todo ritmo”. En otro tramo de la entrevista retomó la idea y agrega que “en el deporte o en ciertos juegos utilizamos el ritmo corporal para poder plasmar y cuanto más coordinado yo soy tanto para picar pelota como para correr, para trotar, marcha atrás, galopa... una cosa sirve a la otra” (docente F).

De esto podemos destacar dos cuestiones: una es que se denota el carácter instrumental que le dan al contenido algunos docentes y otra que está más relacionada con las incongruencias en el mismo discurso. Consideramos que algunos docentes, en preguntas específicas del contenido AE argumentaron cosas sin mucha conexión, por lo mismo no se

comprendió en gran parte lo que quisieron decir. Entendemos que esto se pudo haber dado con el objetivo de desviar el foco de la pregunta, ya sea porque no conocen el contenido o porque no quisieran exponerse a decir que no lo abordan.

Con todo esto, podemos decir que tres de las hipótesis que planteamos, sobre la inseguridad de los docentes, la instrumentalización y la escasa formación, coinciden y se pueden ver reflejadas en los discursos de los entrevistados.

Otro resultado que destacamos es que un gran porcentaje de los entrevistados, siete de los once docentes, abordan las AE como una solución improvisada ante el clima. Además, algunos docentes afirmaron que ya asignan y hasta tienen planificaciones prontas para los días de lluvia con el contenido AE. Como mencionó el docente H, “Por ejemplo, yo designe los días de lluvia para trabajar eso porque los días de lluvia evidentemente no podemos trabajar deportes, no podemos salir a la cancha”.

Resaltamos que este abordaje del contenido solamente en los días de lluvia es una cuestión nueva para la presente investigación, es decir, en los análisis de antecedentes y toda la bibliografía utilizada esa cuestión no apareció. Otra cuestión que también apareció, es el abordaje del contenido en días calurosos, que es un diferencial con relación a contenidos tradicionales. Esto se refleja en lo que comentó el docente C

lo agarro mas a fines de años, además permite cierta, no comodidad, pero puedes trabajar de otra manera ya están los calores, ya está el verano, vamos un poquito a la sombra, no es tan exigente, no los matas en ese aspecto.

El docente G también comentó algo similar: “yo siempre lo dejo para trabajarlos en noviembre, diciembre, cuando están aquellos calores fuertísimos y ta, te vas más a una sombra”. Con relación a esto, también apareció el abordaje de AE en los últimos meses del año, en colaboración a las fiestas de fin de curso y en fechas patrias, cuestión que se relaciona con una de las hipótesis que planteamos, que se abordan las AE solamente en fechas festivas, llevando así a una instrumentalización de este contenido, que según Bonetti y Lara (2011)

ocorre quando a ação pedagógica desenvolve-se de modo egocêntrico, visando somente ao produto final, ou seja, objetiva a apresentação em si sem a preocupação com os meios de construção, com a aquisição do conhecimento e, nem tampouco, com a interação dos sujeitos envolvidos no processo. (p. 874)

Además sobre la instrumentalización Alonso y Barlocco (2013) mencionan que

La Educación Física cuenta con una importante tradición en instrumentalizar

las técnicas de las que se vale para el cumplimiento de objetivos como el desarrollo motriz, así como suele incorporar reglas del campo deportivo a juegos y técnicas variadas: competencia, ganadores y perdedores, foco en la evaluación técnica y la destreza individual, entre otros. (p. 12)

Temática esa que se vio en los discursos de los entrevistados.

En relación al abordaje en fechas festivas, siete de los once docentes entrevistados afirmaron dejar para desarrollar tales actividades en el marco de esas fechas, con eso al preguntarle sobre el contenido Danza el docente A respondió “porque siempre pasa, porque después a fin de año, siempre piden alguna actividad rítmica”. En ese sentido, el docente E comenta que “Las fechas patrias, por ejemplo, preparamos danzas, lo que es toda la parte folclórica, eh... el gato, la chacarera, esas danzas. Entonces tomo esas fechas, a inicios de año, para eso”.

### **Expresión Corporal**

Como punto inicial, consideramos importante mencionar que en algunas entrevistas lo general del contenido AE se respondió junto al microcontenido de EC, donde cuestiones mencionadas en el apartado anterior se repiten en este.

Sobre la EC uno de los primeros aspectos que resaltamos en las respuestas es que existe una confusión en cuanto al concepto de EC como contenido del programa. Surgieron respuestas en las que los docentes justificaron que la EC se encuentra dentro del contenido deportes, como por ejemplo el docente (A) cuando mencionó que “estás dando deporte y se trabaja lo expresivo, la expresión del niño cuando hace un gol, cuando no le pasan la pelota, todo eso es expresión”. En el mismo orden de ideas, vemos expresiones semejantes cuando el docente F comentó que

Por ejemplo, esto, las actividades expresivas, expresión corporal y eso, no lo trabajaba mucho como eso. Con un contenido, como un contenido en sí, lo ponía y todo pero no. Directamente no lo trabajaba así. Pero por ejemplo, dentro de cada deporte yo les digo que nuestro cuerpo habla. (...) Uno tiene la pelota y si yo ni te miro, disparo, mi cuerpo está diciendo que no me la toques.

Además, aparecieron respuestas que fundamentan abordar la EC de forma transversal y como complemento para trabajar otros contenidos, como lo afirmó el docente A: “la EC es

la base de todos los contenidos. Yo lo trabajo transversalmente”.

Estas respuestas demuestran un cierto abordaje superficial y limitado con respecto al desarrollo de los aspectos cognitivos, motrices y sociales. La falta de claridad con respecto a los objetivos de las EC en el contexto escolar también lo mencionan Bonetti y Lara (2011): “A carência conceitual e teórica leva a dificuldades na ação docente à medida que o professor não identifica, pela proposta, o que realmente precisa trabalhar e de que forma.” (p. 884). En consecuencia, esto podría tener un efecto negativo en el aprendizaje de los alumnos, ya que este contenido brinda la oportunidad de potenciar las capacidades comunicativas y creativas: como afirman Gallo y Martínez, “la Educación Física ha olvidado la corporeidad, lo que es, de algún modo, mostrar un desprecio por el cuerpo sensible, expresivo, gestual, artístico, creador y creativo” (citados por Andrey y Alfaro, 2021, p. 5).

Otro aspecto importante a resaltar es que el factor edad condiciona de cierta manera a la hora de incluir el contenido de EC para sus clases, ya que según diferentes relatos, en edades más tempranas hay una mejor aceptación de tal contenido debido a que a estas edades no se cuestionan tanto el porqué de lo que se está practicando y en edades mayores, por características propias de la pre-adolescencia hay mucha vergüenza en exponerse delante de compañeros. De esa manera, diversos docentes reivindican la no inclusión de este contenido en grados más avanzados. Esto se puede ver más gráficamente en el *cuadro 2, incluido en este apartado*.

El docente A dijo: “elijo los más chiquitos, porque son los que se prenden mucho más. Los grandes se prenden cuando hay coreo y cuando hay músicas de su interés”.

El docente I dijo que: “no es algo que está implícito en los gurises, haces una mancha o un jueguito y es algo expresivo de ellos”.

Cuestiones como estas también se encontraron en la bibliografía, como afirma Seybold (1976) “Los niños de la escuela (...) no necesitan sino poco tiempo para hallar su respuesta motriz. En alumnos mayores, el nivel de aspiración y la crítica obstruyen el acceso a la danza expresiva” (p. 97). Pero otros autores mencionan que la edad no es un condicionante para la expresión, como Carriedo et al. (2020): “La expresión corporal es un contenido que debe ser desarrollado en todas las etapas educativas” (p. 728). Además agregan que aunque “este contenido no es muy popular entre el alumnado y el profesorado. Sin embargo, la implementación de propuestas novedosas, significativas y auténticas podría ayudar a mejorar esta tendencia” (Carriedo et al., 2020, p. 728) y relacionando con características de los adolescentes actuales, “los teléfonos móviles actuales y el conocimiento que posee nuestro alumnado sobre el funcionamiento de las redes sociales permiten que la

realización de estas actividades pueda ser editada y difundida posteriormente, lo que podría añadir un plus de motivación e interés entre el alumnado” (Carriedo et al., 2020, p. 728).

Con esto, podemos decir que si bien la gran mayoría de los docentes dijeron que abordan el contenido de EC, no se lo toma como un contenido en sí, sino que lo utilizan como una herramienta de carácter instrumental, de la mano con lo que desarrollamos de forma general con AE, por ejemplo lo que nos dijo el docente G: “En deporte es fundamental las actividades expresivas, por ejemplo a mi me encanta trabajar deporte”; por otro lado, el docente A dice que “la EC es la base de todos los contenidos. Yo lo trabajo transversalmente”. Se hace énfasis en la percepción que solamente un docente manifestó con respecto a esto: “Creo que a veces se lo ve como algo que está al servicio de otra cosa, al servicio de las cosas más comunes de la educación física, sea el deporte.” (docente K).

Se remarca la cuestión acerca de la concepción que tienen los docentes de EF sobre el contenido de AE como contenido en sí y no como un contenido llevado a cabo con carácter instrumental. Como expresan Gallo y Martínez, esto podría significar un olvido de la corporeidad como tal en el área de la EF: “el cuerpo sensible, gestual, artístico, creador y creativo” (citados por Andrey y Alfaro, 2021, p. 5). En este sentido, se tiene en cuenta lo que nos dijo el docente K respecto a los niveles mayores en primaria, “quinto y sexto que ya son preadolescentes. Yo creo que hay un nivel de vergüenza que no está bueno y hacerlo en un patio no ayuda.”. Considerando esto, se denotan impedimentos desde la expresión y la creatividad según el crecimiento de los sujetos que, podría considerarse lo mismo también por la influencia del trabajo como lo menciona Sarante y Yarzabal,

a medida que se avanza en el sistema educativo formal, la corporalidad va quedando excluida del trabajo de las aulas y del aprendizaje, ya que la modalidad de trabajo se centra en lo intelectual-racional, reduciendo al cuerpo sus posibilidades de movimiento por desuso (citados por Frugoni, 2017, p. 22).

Por último, se evidencia también el perfil inclusivo que tiene la EC según el docente E

algunos son tímidos y no se animan a participar de las actividades en la clase, jugar con los compañeritos, y en la parte de expresión corporal ellos se resuelven mejor, como no tienen que hablar, entonces solo tienen que mover su cuerpo entonces participan mejor.

En este aspecto inclusivo que se analiza sobre la EC en el contexto escolar, el docente A en su entrevista nos dijo algo similar a lo anteriormente mencionado: “El niño en un deporte o en alguna habilidad que él vaya hacer se necesita de una técnica y ya en la EC como que es algo más libre y es integra a todos los niños por igual”.

### **Actividades Circenses**

Como se puede ver en el Cuadro 3, AC es el contenido menos mencionado como abordado, es el que más carece de sentido según lo que pudimos percibir en los comentarios de los docentes. Si bien muchos mencionaron que valoran el potencial inclusivo y hedonista del mismo, prefieren no seleccionarlo como contenido a ser trabajado durante el año. Así, como nos dijo el docente F, “No, así como actividades circenses no, por la falta de formación mía... por la falta de interés también” (docente F). Además este mismo docente agregó en su discurso algunas cuestiones muy interesantes:

Yo creo que yo, el docente, principal tenía que actualizarse más y después tener el material adecuado, por ejemplo actividades circenses, pelota, cuerda, da para adaptar, pero yo creo que el docente tenía que interiorizarse más, actualizarse más, estudiar más para poder plasmar sobre actividades circenses y hacer algún proyecto o algo que los motive, pero viste, parte del docente y yo no tengo interés, no me motivo, ellos no van a saber si les gusta o no les gusta. y a veces... mes que viene hay fútbol femenino, el otro hubo fútbol masculino y hubo básquetbol, después handball, después voleibol, hay bastante cosas para hacer que si haces una cosa no haces la otra... y no hay un campeonato de circenses, no hay un campeonato que... tendría que hacer igual, pero hay mucho contenido, mucha cosa para... (docente F)

Con ese discurso se denota claramente la falta de sentido que el docente le ve al contenido, además del valor que le confiere a los campeonatos y a los deportes.

Consideramos importante mencionar que el docente F fue uno de los más sinceros en sus respuestas, es decir, algunos dijeron algunas cosas que a lo largo de sus discursos se contradijeron, pero este docente desde el inicio demostró su postura ante tales temáticas.

Otros discursos de los docentes que no tomaron el contenido AC para desarrollar en sus clases fueron los siguientes:

- “no lo trato, lo trabajo como (...) contenido directamente con ese nombre, trato más para las habilidades” (docente B).

- “No, es algo como que no está dentro de los contenidos que selecciono durante el año” (docente A).
- “Con los tiempos a veces, tiene que priorizarse otros contenido, no es un contenido que priorice” (docente C).
- “Yo no trabajé nunca la parte circense, entonces prefiero trabajar algo que sé que estoy trabajando, que algo así” (docente J).
- “No lo abordó (...) no contamos con toda la estructura (...) para hacer una trepa nosotros acá lo único que tenemos son los árboles y abajo mira lo que tenes. Hay piedras. Entonces poder se puede pero es un riesgo”(docente I), el mismo docente cuando le preguntamos sobre dificultades “formación de instituto podría ser porque nosotros no tuvimos un profe que nos dijera: hay ahora vamos a hacer actividades circenses” (docente I).

Otra de las miradas hacia las AC es respecto al abordaje solamente en fechas específicas, como por ejemplo en los cierres de fin de curso, donde apenas para ese entonces se “visualiza” el potencial del mismo; sin embargo durante el año es muy escaso el abordaje, como se ve reflejado en el relato del docente A: “incluso un año hicimos un circo como cierre, de fin de año y la verdad que fue un espectáculo, hubo habilidades, malabares, gimnasia artística, lo de las cintas”.

Esta relegación a segundo plano de las AC podría hacer referencia a que tal microcontenido proviniese de áreas variadas y lejanas a lo que es la experiencia corporal del docente y a su formación profesional (Alonso y Barlocco, 2013).

Es importante mencionar que, muchas veces, dentro del contenido de AC hay microcontenidos abordados debido a la facilidad que tienen en cuanto a los materiales y la participación de los niños (Invernó, 2003) y, por otro lado, la amplia gama de elementos que se pudieran abordar, haciendo que cada estudiante pueda encontrar alguna práctica que vaya con sus intereses (elementos acrobáticos, de equilibrio, expresivos, etc). Un ejemplo de lo mismo es lo que nos dijo el docente B con respecto a sus clases:

nosotros a veces tenemos proyectos. Ahora mismo este año hay un proyecto en el que los grupos tienen que hacer alguna actividad de circo, y cada grupo está dividido por clases (...) la parte de malabares y equilibrio, y vos dividis, cada clase vas a demostrar tal habilidad y ahí vos tenes trabajos con cintas, con aros, con pelotas.

La EF en sí como área del conocimiento corporal nos propone un campo diverso, en el que se encuentra, además de otras tantas vertientes, el circo como contenido que, como las

demás prácticas corporales, tiene la función de fomentar el desenvolvimiento variado de prácticas corporales en el niño. Sin embargo, muchas veces el encargado de acercar estas temáticas al contexto escolar es el docente que tal vez no tenga experiencia corporal en algunas áreas del campo variado de la EF, como se mencionó en el apartado anterior (Alonso y Barlocco, 2013).

Este contenido es muchas veces estigmatizado ya sea por sus orígenes, las formas de vida de sus artistas, el imaginario popular, entre diversas cosas; la cuestión es que desde antes de la implementación del contenido en el programa escolar 2008 ya se daban muchas discusiones sobre la temática dentro del contexto escolar:

La inclusión de esta disciplina en el marco del programa de Educación Física escolar no ha estado exenta de resistencia y son varios los factores que alimentan tanto las críticas como el apoyo de que ha sido objeto. Se trata de un contenido nuevo en el Área del Conocimiento Corporal y en el programa, en el marco de las Actividades Expresivas. A esta situación se suma la dificultad para contar con lugares adecuados para realizar este tipo de actividades, la falta de materiales (que poco a poco van llegando a las escuelas) y en algunos casos un sentimiento de extrañeza hacia el circo dentro del ámbito escolar”. (Alonso y Barlocco, 2013, p. 5)

Además,

el circo es un campo que a menudo se considera menor dentro de las artes escénicas y es frecuentemente estigmatizado en nuestro medio. Suele estar rodeado de cierto imaginario fantástico que produce efectos en la percepción de este «mundo», que va del espanto a la fascinación y es frecuente que se le reste importancia y se adjudique a una cuestión de moda su presencia en los ámbitos educativos, en este caso la escuela. (Alonso y Barlocco, 2013, p. 14).

Esta cuestión del circo dentro de la escuela como moda apareció en los discursos de algunos de los docentes entrevistados: “Porque después, no se si se acuerdan antes habían salido unos cursos de Telas, de circo y un montón de cursos tipo medio modismo” (docente F).

Ante todo esto hay autores que mencionan que se tiene que tener en cuenta que los saberes del circo muchas veces no son los saberes que manejan los docentes de EF, hay docentes que tanto en su formación académica como en sus experiencias motrices fuera de lo académico nunca vivenciaron actividades del género, por ese motivo Alonso y Barlocco

(2013) resaltan la importancia de “ser respetuosos ante los contenidos que desde el rol de profesor de Educación Física nos toca poner en juego ya que estos provienen de áreas variadas y a veces muy lejanas de la experiencia corporal del docente” (p. 12).

Ante esto aparecieron discursos tanto a favor como en contra de la inclusión del circo en el contexto escolar. Pero consideramos que desde que se agregó al programa 2008, se dieron más cuestiones a favor que en contra; desde la postura de Alonso y Barlocco (2013) la inclusión del circo en la escuela puede ser pensado de dos formas

simplemente como inclusión de nuevas actividades en el currículum que vengán a cumplir con los objetivos de la Educación Física de forma novedosa y atractiva, o bien –en un sentido más crítico– puede pensarse desde la creación, producción y transmisión de un nuevo saber del cuerpo en la escuela, proveniente del arte en su relación con la educación y la enseñanza. (p. 14).

De esta forma el circo formó parte del programa escolar del 2008 hasta el 2023, y en este último no aparecen menciones a AC. Nos preguntamos: ¿por qué las AC no aparecen más en el actual programa? Esta discusión que la dejamos abierta a otras investigaciones.

## **Danza**

La Danza fue el contenido que más apareció junto a menciones en fechas festivas y fin de año, la mayoría de los docentes no la toma como un contenido sí dentro de sus planificaciones anuales; varios mencionaron falta de interés, gustos, comodidad relacionado al abordaje de tal contenido. De los seis entrevistados que dijeron que sí abordan Danza, cuatro lo hacen solamente en fechas puntuales como fin de cursos y fechas festivas de la institución escolar. Solamente dos desarrollaron un poco más sobre el contenido.

Algunos ejemplos de los que no abordan son:

-“para la danza eso si no lo toco mucho porque soy de madera”, “no voy a enseñar algo que yo no me sienta bien enseñando” este mismo docente agrega “no abordo, (...) va de la mano de lo de la formación y el interés “ (docente F).

-Docente K: “porque no me gusta,(...) siento que no tengo las capacidades como para llevarlo adelante. No puedo cantar y aplaudir, entonces cómo voy a hacer para darle una clase de ritmo corporal? Y danza menos.

-Docente D: “no doy danza no me gusta mucho, nunca me gusto, es por el docente”.

Algunos docentes que contestaron que sí abordan pero en fechas puntuales:

-Docente E: “si fechas patrias y fechas festivas. como siempre utiliza la música, el ritmo, y siempre toy haciendo alguna actividad con ritmo. 113

Docente I: “si a fin de año, para los actos de fin de curso ,25 de agosto se prepara alguna danza por ejemplo yo prepare el GATO”.

-Docente J: “si, muy poco, básicamente con alguna coreo para fiestas. “la parte de danzas a lo de fechas y eso y después los días de lluvia uso algo de la parte de pulsos, acentos” .

Solamente dos docentes mencionaron abordar la danza como:

Docente A: “contenido transversal (...) Armo coreografías, trabajo con músicas, que van bailando y moviendo las partes del cuerpo con los más chiquitos, eso es danza también, creación de coreografías, los pasos básicos”

-Docente C: “lo tomo un poco más tradicional (...) que conozcan la música, sepan reconocer lo tiempo. según el grado, poder crear el tema de la coreografía con ellos, los chiquitos implica que vos le das los pasos ahí... lo agarro más a fines de años (...) va del gusto del profesor, hay profes que si le interesa”.

Con todo esto, consideramos que se ve la Danza con una concepción tradicional/popular (cerrada), esto se puede reflejar en algunas respuestas, como la del docente H, “Porque, ¿la danza qué es? es un juego, es una actividad de comando en la cual todos tienen que ejecutar el mismo movimiento que haces vos” (docente H).

En cuanto a las estrategias didácticas para este contenido, se percibe que hay una mirada tradicional respecto a la manera en que se la aplica, como el docente C menciona “Las estrategias está la tradicional nomas, a no ser los grupos grande que ta, uno más o menos uno guía lo que ellos pueden hacer, darle mas libertad del tema eso, priorizando el tema ritmo obviamente, ¿no?”.

En el mismo orden de ideas, se puede ver lo mismo en relación a cómo enseñar danza, donde se le entrega todo “pronto” a los estudiantes solamente para que se memoricen y aprendan en base a la continua repetición,

si vas a enseñar una coreo, empezas enseñando primero lo que el niño va a hacer, después enseñando los pasos, de a poquito vas agregando la música, vas agregando el paso a la música, y por último la coreografía final y despues ensayos, ensayas y ensaya hasta que salga, que es lo que estamos haciendo con el periconazo. (Docente E)

Esta manera de concebir la Danza es muy común entre los docentes de EF, lo cual implica una limitación importante en tanto a lo que se puede explorar dentro de la danza, así, en concordancia con Ehrenberg,

Os significados da dança para os alunos são os mais variados, diferenciando-se muito de acordo com a prática metodológica utilizada pelo professor. O que percebemos, em estudo recente, é que a dança, na escola, assume as características mais tradicionais da Educação Física, fazendo-se valer como uma mera oportunidade de reprodução de movimentos rítmicos. Em geral, o professor escolhe uma música, elabora uma seqüência coreográfica de acordo com uma data festiva vigente e os alunos, todos iguais, copiam a movimentação (citado en Ehrenberg y Pérez, 2005, p. 113).

Con respecto al abordaje escaso, salvo en fechas festivas, se puede notar que existe un desaprovechamiento del contenido, ya que al abordar solamente en fechas específicas, muchas veces se puede perder el real sentido de los beneficios a la experiencia corporal de los niños, en concordancia con Barrero (2020),

La danza forma parte de la Expresión corporal y se presenta como un contenido con numerosos valores educativos que contribuyen al desarrollo de la creatividad del alumno, al desarrollo de las capacidades físicas y coordinativas, a la mejora de la expresión corporal, a la socialización del aula y a una educación rítmico-musical. (p. 15)

Asimismo, cuando se imparten contenidos que implican expresarse, desde el rol docente es importante pensar en propuestas que sean creativas y enriquecedoras, de esta manera, “incentiva y ayuda a interesarse por la materia en cuestión” (Barrero, 2020, p. 17). Además de pensar en propuestas creativas, las mismas deben estar fundamentadas y acompañadas de un análisis minucioso del material y el repertorio que se pretende trabajar en

el aula, que contemple las etapas del desarrollo del niño y se ajuste a su potencial físico y artístico de los estudiantes (Nicolás et al., 2010).

El “Periconazo” es citado por dos docentes, así como la docente E, el docente K también lo menciona “ahora están preparando su participación en el periconazo, que es una jornada entre muchas escuelas que bailan el pericón”. En este sentido, vemos cómo este evento reúne expectativas y fomenta la práctica de la danza folclórica. Conectando con lo que nos comentaba el docente (E) en el apartado de AC: “no hay un campeonato de circenses”, vemos cómo los encuentros interescolares cobran un valor importante en la implementación de disciplinas artísticas en el contexto escolar, esto también lo afirma da Silva (2023), cuando menciona en su tesis doctoral los encuentros interescolares pueden ser un estímulo, no sólo para los docentes, sino que también para los estudiantes, que están realizando prácticas similares en en distintos lugares.

## 5. Conclusiones

La formación de los docentes de EF es un elemento clave e influye mucho en los contenidos que son desarrollados en los contextos escolares. La formación continua y el interés personal también afectan la implementación de contenidos expresivos, mientras que la falta de formación limita el abordaje de ciertos temas, como el de AC.

Los espacios disponibles y el contexto escolar son las condicionantes más mencionadas para el desarrollo de AE, además las fechas de encuentros interescolares.

En relación a las Prácticas y condicionantes se obtuvo que los docentes generalmente tienen que adaptarse para desarrollar sus clases, en sus perspectivas ninguno cuenta con un ambiente ideal para abordar AE. Según los docentes, los días de lluvia (dentro de un salón) y los días calurosos (en la sombra) son las condiciones dadas para la implementación AE.

En conclusión, el contenido expresivo dentro de estos contextos escolares es abordado de forma instrumental, se vuelca poca importancia y dentro de sus microcontenidos unos son abordados de formas diferentes que otros. La EC es lo que aparece como más abordado, seguido por la Danza y por último aparecen las AC.

Las opiniones de los docentes en diversas ocasiones orbitan alrededor de los contenidos deportivos, mientras que los contenidos expresivos son puestos a un lado o puestos en escena principalmente con niños de niveles escolares iniciales.

Sobre la concepción y experiencia de docentes de EF con AE, los resultados muestran cierto abordaje de estos contenidos, pero las respuestas revelan contradicciones y confusiones. Resalta el carácter instrumental que algunos docentes le otorgan a estas actividades, abordándolas principalmente en días de lluvia o fechas festivas. La falta de conexión en los discursos sugiere inseguridad y escasa formación en el tema. Además, se instrumentalizan las AE, utilizándolas como solución improvisada y centrándolas en eventos específicos.

Se denota en los discursos de los docentes una gran influencia y fuerza que tienen los deportes en la EF.

En relación a los objetivos planteados para esta investigación consideramos que el objetivo general se cumplió de buena forma; se logró identificar las opiniones de los docentes en relación al contenido AE del programa escolar 2008. Los objetivos específicos fueron cumplidos en parte; en lo que tiene que ver con las dificultades y las estrategias didácticas los resultados que se obtuvieron no fueron muy concisos ya que en las preguntas sobre tales temáticas muchas de las respuestas fueron evasivas, y de ellas no pudimos sacar muchas conclusiones.

En relación a las hipótesis, las planteadas sobre la inseguridad de los docentes como motivo para el no abordaje del contenido AE, el abordaje del contenido solamente en fechas festivas y la influencia de la formación necesaria para el abordaje de contenidos expresivos, pudieron ser constatadas en esta investigación.

Consideramos que solamente la hipótesis sobre prejuicios en relación a expresarse corporalmente por parte de los docentes no se observó mucho. En este sentido fue considerado en un inicio, junto a los prejuicios, que las mujeres podrían desarrollar más contenidos expresivos que los hombres, pero esa relación no se dio en el marco de esta investigación.

### **5.1 Limitaciones y eventuales continuidades**

Entre las limitaciones que identificamos para este trabajo están las limitaciones en relación a las entrevistas. Consideramos que haber desarrollado las entrevistas dentro de los horarios de trabajo de los docentes pudo haber influido en el tiempo que disponía para responder de forma más “pensada” algunas cuestiones.

El uso del grabador de voz en las entrevistas pudo haber afectado la confiabilidad de los testimonios aportados por los docentes.

La formulación de las entrevistas consideramos que pudo haber limitado algunas respuestas, ya que fueron planteadas de una forma muy “formal”; por lo mismo es que algunos de los entrevistados no entendieron la finalidad de la pregunta, por lo que sus respuestas fueron algo confusas, dando a no entender sus ideas. Con las preguntas que hacían referencia al *sí* y *no* de haber abordado el contenido sucedió que en diversos casos solo fue puntualmente esa la respuesta y no brindando alguna otra información.

Cabe destacar que consideramos que quizás si hubiésemos redactado en algunas de las preguntas una segunda cuestión como por ejemplo: “¿de qué forma?” podría haber ocasionado que tal pregunta fuera respondida de forma que obtuvimos más datos. Por ejemplo frente a la pregunta “¿*Considera que los espacios disponibles en el contexto escolar condicionan la práctica?*”, varios dijeron *sí* o *no*, sin embargo no mencionaron cómo eran condicionados por eso.

El uso parcial del diario de campo (en pocas entrevistas fue utilizado) también lo consideramos como limitación, ya que con el temor a que los entrevistados se sintieran cohibidos y entendiendo que no se tenía una afinidad con los mismos, quisimos evitar que eso interfiriera en la entrevista.

También se intentó contactar con los docentes para coordinar la entrevista y obtener una charla previa, sin embargo tales conversaciones no se dieron por falta de respuestas.

Como **continuidades** nos surgen diversas preguntas:

- ¿Cómo afecta el nuevo programa, que tiende hacia una mayor deportivización en todos los niveles, al abordaje de las AE?"
- ¿Cómo pueden interpretarse las contradicciones en los discursos de los profesores en relación con las AE?
- ¿Cómo influye la antigüedad de los profesores en la institución en su disposición para realizar prácticas innovadoras y arriesgadas?
- ¿Cómo se refleja el compromiso de los docentes de EF con la educación en su práctica diaria?
- Tomando a los contextos donde están insertas las escuelas APRENDER, ¿por qué no se les presenta otras propuestas de actividades diferentes a lo deportivo, a lo que ven siempre? ya que por el contexto pueden carecer de oportunidades de acceder a actividades que generalmente se dan en contextos privados.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: CEP (Consejo De Educación Primaria).
- ANEP. (2022). *Pautas y normas básicas de arquitectura para centros educativos de la ANEP*. Montevideo: ANEP.
- Alonso, D., Fernández, J., Méndez, A., Prieto, J. (2015). Estudio sobre las variables que influyen en el desarrollo de los contenidos en educación física en primaria en el Principado de Asturias. *Revista Retos*, 28, pp. 104-109.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5146059>
- Alonso, V. y Barlocco, A. (2013). *Encastres: algunas propuestas para una escuela en juego. Circo*. Coordinación Técnica MIDES-CEIP.  
[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/encastres/circo\\_imprensa3.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/encastres/circo_imprensa3.pdf).
- Alvez, M., y Cardozo, S. (2021). *Relevamiento de Características Socioculturales de las Escuelas Públicas de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria 2020. Relevamiento de Contexto DGEIP-ANEP*. Montevideo: ANEP
- Andrey, J., y Alfaro, M. (2021). La expresión corporal como fenómeno dialógico desde la Corporeidad. *EduSol*, 21, pp. 59-68.  
<https://www.redalyc.org/journal/4757/475768574005/475768574005.pdf>
- Aragón, F., e Izquierdo, L. (2006). Estructura conceptual de la danza. En García, H. *Antología: Metodologías en Danza* (pp. 19 - 26). Secretaría de Educación Pública.  
<https://issuu.com/wakayadanza/docs/78984657-danza/1>
- Baráibar, X. (2009). Tan cerca, tan lejos: Acerca de la relevancia “por defecto” de la dimensión territorial. *Fronteras*, 5, pp. 59-71.  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7245>
- Barrero, C. (2020). *La Expresión Corporal y las danzas como recurso de enseñanza-aprendizaje: beneficios en el alumnado más tímido e introvertido*. [Trabajo de grado, Universidad de Cantabria]. <https://n9.cl/xvil6e>
- Baththyány, K., y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Udelar. CSE.
- Bonetti, E., y Lara, L. (2011). Análise da dança como conteúdo estruturante da Educação Física nas diretrizes curriculares da educação básica do Paraná. *Revista Brasileira de*

- Ciências do Esporte*, 4, pp. 873-888.  
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/5TJKLKCvYcHvyXWC65Z6gQR/abstract/?lang=pt>
- Bores, N., García, A., y Martínez, L. (2007). Innovación educativa. Aprender en la expresión y comunicación corporal escolar. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 131-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524864>
- Bohórquez, L., Claro, C., Gutiérrez, G. y Prada, M. (2013). *Danza y Música, medios de expresión y socialización en niños en condición de vulnerabilidad*. [Tesis de grado de la Universidad Autónoma de Bucaramanga].  
[https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/745/2013\\_Tesis\\_Lizeth\\_Bohorquez\\_Garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/745/2013_Tesis_Lizeth_Bohorquez_Garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Camacho, H., (2003). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física*. Armenia: Editorial Kinesis
- Carballo, C. (2015). *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros
- Carriedo, A; Méndez, A; Fernández, J y Cecchini, J. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *Retos*, 37, 722-730.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243342>
- da Silva, C. (2023). *O ensino do circo no contexto educativo uruguaio*. [Tesis de Doctorado, Universidad UNICAMP].  
<https://www.youtube.com/watch?v=21F13GVWfLc&t=3312s>
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (2022). *Programa de escuelas A.PR.EN.DER*. ANEP DGEIP. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/DGEIP>. [s.f.]. *Definiciones*. <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 111, pp. 7-36.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci_abstract)
- Dogliotti, P. (2011). Deporte, educación física y escuela. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 4, pp. 4-12.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5826393>

- Duarte, M. y Rusch, E. (2020). *La enseñanza de la danza en las clases de educación física de dos escuelas de la ciudad de Rivera/UY*. [Tesis de grado de la Universidad de la República del Uruguay]. <https://tesis.cur.edu.uy/Duarte%2C%20Maria%20Laura.pdf>
- Ehrenberg, M., y Pérez, J. (2005). Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. *Motriz*, 2, pp. 111-116.  
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/170>
- Ehrlich, L. (2013). *Encastres: algunas propuestas para una escuela en juego. Danza*. Montevideo: ANEP, Programa de Maestros Comunitarios, MIDES (Ministro de Desarrollo Social), CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria).
- Estevez, A. (2011). Vulnerabilidad psicosocial: una aproximación conceptual. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Frugoni, B. (2017). *Expresión corporal: una herramienta para el trabajo con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social*. [Trabajo final de Grado de la Universidad de la República del Uruguay].  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/18517>
- García, I., Pérez, R. y Calvo, Á. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *RETOS* (23),19-22.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732289004>
- González, F., Darido, S., y Bássoli, A. (2014). Introdução. En González, F., Darido, S., y Bássoli de Oliveira, A. (org.). *Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*. Maringá: Universidad Estadual de Maringá
- González, F., Darido, S. y Bássoli, A. (2017). Dança. En Parra, I. *Ginástica, Dança e atividades circenses*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Herranz, A. (2014). *La Expresión Corporal en Educación Infantil*. [Tesis de grado de la Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/5133>
- Invernó, J. (2003). *Circo y Educación Física. Otra forma de aprender*. Barcelona: INDE
- Lafuente, J. (2022). Valoración de los contenidos de Expresión Corporal por parte de los futuros maestros en la asignatura de Actividades Físicas Artístico-expresivas de la

- mención de Educación Física. *Revista Retos*, 43, pp. 205-214.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8053367>
- Lolato, M. y França, D. (2009). Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. *Revista Motriz*, 15, pp. 768-780.  
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2926>
- Lorenzo, O., Rodríguez C. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, 2, 133-154.  
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Martinez, V. (2017). *Las Condiciones de Enseñanza en los Contextos Vulnerables*.  
<https://n9.cl/an0c6>
- MIDES. (2021). *Programa APRENDER*.  
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8876>
- Monterrubio, C. (2018). *Comunicación y danza. Las habilidades sociales de un grupo vulnerable vistas desde la danza, estudio de casa hogar en toluca, Estado de México* [Tesis de grado de la Universidad Autónoma del Estado de México].  
<https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/68610>
- Nicolás, G., Ortín, N., Gómez, M., y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos*, 17, pp. 42-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3133244>
- Pires, N., França, D. y Caramaschi, S. (2010). A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. *Motriz, Rio Claro*, 16, 496-505.  
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/8356/WOS000284782500024.pdf?sequence=3>
- Ruegger, M., Torrón, A., Zinola, P., y Rodríguez, C. (2014). Representaciones y discursos de la Educación Física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. *Educación Física y Deporte*, 33, pp. 405-441.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283680>
- Saraví, J. (2011). El oficio de enseñar en Educación Física: entre el patio, el currículo y la formación académica. *Memoria Académica*, 9, pp. 19-25.  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr12501>
- Sarlé, P., Ivaldi, E., y Hernández, L. (2021). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Strazzacappa, M. (2006). Dança na Educação: Discutindo questões básicas e polêmicas. *Pensar a Prática*, 6, 73–86. <https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.55>
- Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos CEDES*, 21, (53), 69-83. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>
- Sullivan, J. (2021). Educar en la vulnerabilidad: la educación estética como medio para la transformación social y cultural. *Revista ArtsEduca*, 28, pp. 98-107. [https://www.researchgate.net/publication/349543195\\_Educar\\_en\\_la\\_vulnerabilidad\\_La\\_educacion\\_estetica\\_como\\_medio\\_para\\_la\\_transformacion\\_social\\_y\\_cultural](https://www.researchgate.net/publication/349543195_Educar_en_la_vulnerabilidad_La_educacion_estetica_como_medio_para_la_transformacion_social_y_cultural)
- Villard, M., Abad, M., Montávez, M. y Castillo, E. (2013). Percepciones del profesorado de Educación Física de Secundaria en Andalucía: metodología y expresión corporal. *RETOS* (24), 149-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732290030>

## **Anexos**

### **Anexo 1**

Tabla 1: Pauta de entrevista

PAUTA DE ENTREVISTA
---------------------

Variables	Preguntas
Formación profesional general	<p>¿Cuál es su formación académica?</p> <p>¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?</p> <p>¿Hace cuánto tiempo que trabaja en esta institución?</p> <p>¿Considera que su formación académica influye en los contenidos que imparte?</p> <p>¿Tiene alguna otra formación en el área de la educación física que considere importante mencionar? ¿Considera que la misma influye en su práctica? ¿De qué forma?</p>
Práctica y condicionantes generales	<p>¿Considera que los espacios disponibles en el contexto escolar condicionan su práctica?</p> <p>¿Considera que la comunidad y el contexto condicionan los contenidos que va impartir?</p> <p>¿Considera que los materiales que tiene disponible en la escuela condicionan los contenidos que va a impartir?</p> <p>De acuerdo a los contenidos presentes en el programa, ¿cuáles contenidos aborda usted en cada nivel escolar?</p> <p>Para escoger los contenidos que se darán durante el año, ¿hay algún tipo de sugerencia por parte de la institución?</p>

Concepción y experiencia con el contenido de Actividades expresivas	
--	--

<b>¿ABORDA EL CONTENIDO ACTIVIDADES expresivas/ EXPRESIÓN CORPORAL?</b>	
<b>SI</b>	<b>NO</b>
<p>¿Con qué frecuencia aborda el contenido de Actividades expresivas?</p> <p>¿Con qué finalidad se aborda este contenido?</p> <p>¿Qué lugar cree que ocupan los contenidos expresivos en la educación física?</p> <p>¿Cree usted que las Actividades expresivas aportan en el desarrollo del niño dentro de los diferentes niveles escolares?</p> <p>¿Qué estrategias didácticas utiliza?</p>	<p>¿Qué dificultades surgen al plantear el contenido?</p> <p>¿Existe alguna presión externa que impida el abordaje del contenido?</p> <p>¿Cree que es un contenido que genera falta de interés por parte de los estudiantes?</p> <p>¿Cree que su formación académica pudo haber influido en esta decisión?</p>
<b>¿ABORDA EL CONTENIDO ACTIVIDADES CIRCENSES?</b>	
<b>SI</b>	<b>NO</b>

	<p>¿Considera pertinente el abordaje del contenido “Actividades Circenses”</p> <p>¿Qué aspectos de tal contenido aborda?</p> <p>¿Presenta dificultad al abordar este contenido?</p> <p>¿Considera que para llevar adelante este tipo de contenidos, se debe utilizar alguna metodología diferente a la que usa generalmente?</p> <p>¿Qué estrategias didácticas utiliza?</p>	<p>¿Por qué no lo aborda?</p> <p>¿Se presentan dificultades para plantear el contenido?</p> <p>¿Considera que su formación pudo haber influido en esa elección?</p> <p>¿Considera que para llevar adelante este tipo de contenidos, se debe utilizar alguna metodología diferente a la que usa generalmente?</p>
<b>¿ABORDA EL CONTENIDO RITMO CORPORAL/DANZA?</b>		
<b>SI</b>		<b>NO</b>

	<p>¿Aborda el contenido Danza?</p> <p>¿De qué forma?</p> <p>¿Qué aspectos de tal contenido aborda?</p> <p>¿Lo aborda como un contenido en sí o solamente en fechas festivas?</p> <p>¿Considera que para llevar adelante este tipo de contenidos, se debe utilizar alguna metodología diferente a la que usa generalmente?</p> <p>¿Qué estrategias didácticas utiliza?</p>	<p>¿Por qué no lo aborda?</p> <p>¿Considera que su formación pudo haber influido en esa elección?</p> <p>¿Considera que sería importante abordar este contenido en tercer nivel escolar?</p> <p>¿Considera que para llevar adelante este tipo de contenidos, se debe utilizar alguna metodología diferente a la que usa generalmente?</p>
--	---	---

## Anexo 2

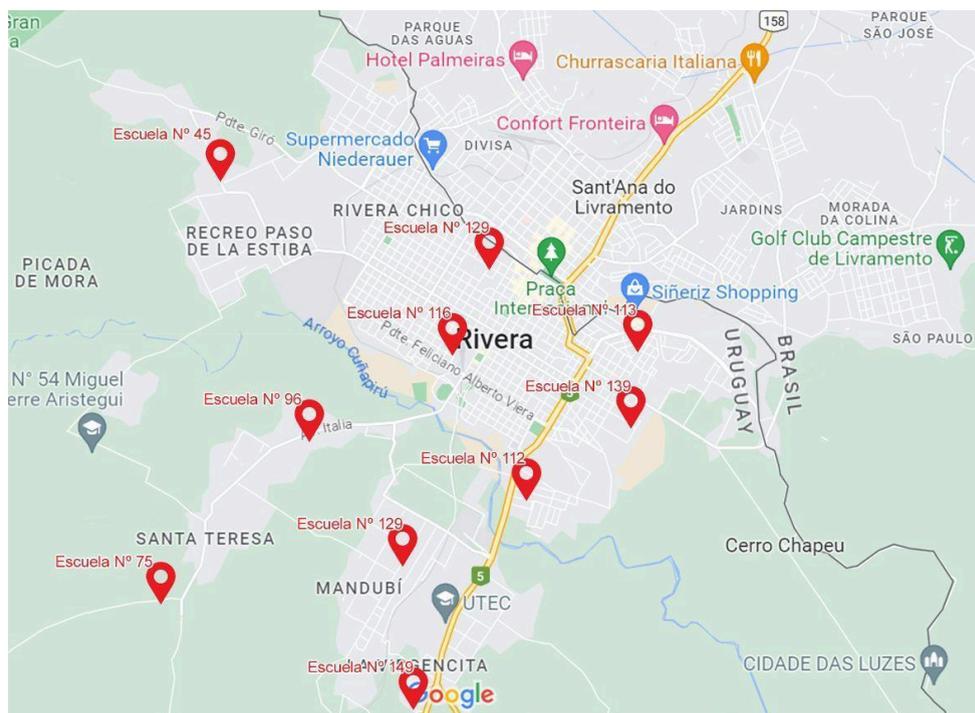
Tabla 2: Variables y categorías de análisis.

<b>Variables</b>	<b>Categorías de análisis</b>
Formación profesional general	Formación Licenciado/a en Educación Física
	Otra formación
	Antigüedad en la institución
Práctica y condicionantes	Facilidades y limitaciones dentro del contexto institucional
	Recursos disponibles
	Seguimiento del programa
Concepción y experiencia con el contenido Actividades expresivas	Positivas:
	Frecuencia del abordaje
	Finalidad
	Pertinencia y abordaje del contenido Actividades Circenses
	Pertinencia y abordaje de la Danza
	Estrategias didácticas
	Negativas:
	Dificultades en el abordaje del contenido Actividades expresivas
	Interés por el contenido de Actividades expresivas
	Presión externa
	Pertinencia del contenido Actividades Circenses
Abordaje de la Danza	

Fuente: elaboración propia.

### Anexo 3

#### Mapa de la ubicación geográfica de las escuelas



Extraído de: google maps.