



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Universidad de la República (Udelar)
Instituto Superior de Educación Física (ISEF)
Programa de Maestría en Educación Física (ProMEF)

María Eugenia Porratti

**Materialización del Taller de Deporte por parte del profesor de
Educación Física en la Escuela Técnica Atlántida:
¿Auxiliares Técnicos o Miniprofes?**

Montevideo, Uruguay

2022

María Eugenia Porratti

Materialización del Taller de Deporte por parte del profesor de Educación Física en la Escuela Técnica Atlántida: ¿Auxiliares Técnicos o Miniprofes?



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

Director: Prof. Dr. Edwin Alexander Cañón.

María Eugenia Porratti

Materialización del Taller de Deporte por parte del profesor de Educación Física en la Escuela Técnica Atlántida: ¿Auxiliares Técnicos o Miniprofes?

Tesis presentada al Programa de Maestría en Educación Física de la Universidad de la República, como requisito parcial para obtener el título de Magister en Educación Física.

Área de concentración: Educación Física, Educación y Deporte.

Aprobada en Montevideo, Julio del 2022.

Tribunal compuesto por:

Prof. Dr. Nombre Completo (Director/a)

Universidad de la República

Prof. Dr. Nombre Completo (Co-Director/a)

Universidad de la República

Prof. Dr. Nombre Completo (miembro externo)

Agradecimientos

Sin lugar alguno hay muchas personas a las cuales quiero agradecer al haber transitado de forma paralela estos tres años conmigo.

A mi familia y a mis amigos, sin duda alguna, que entendieron que muchas veces no pude estar presente.

Pero dos personas se llevan los agradecimientos especiales. Mi tutor Edwin, quien aceptó llamadas a cualquier hora, momentos de desesperación y momentos de alegría en este camino de aprendizaje, gracias.

Y a mi compañero Miguel que entendió mis tiempos, mi cansancio y, en muchos casos, llegó a pensar conmigo, gracias.

Resumen

Esta investigación se propone indagar acerca de los Bachilleratos en Deporte y Recreación al interior del subsistema de la Dirección General de Educación Técnico Profesional Universidad del Trabajo (DGETP-UTU) en relación a la asignatura Taller de Deporte, en la que los docentes del campo de la Educación Física se insertan laboralmente.

Tiene como objetivo central comprender el modo en que los profesores de Educación Física materializan su Taller de Deporte al interior de la Escuela Técnica Atlántida en el departamento de Canelones-Uruguay. Encuadrado en un delineamiento descriptivo con un abordaje teórico metodológico cualitativo centralizado en un estudio de caso, este estudio fue desarrollado en 3 momentos específicos; el primero, constituido por un mapeamiento de literatura relacionada a los Bachilleratos Tecnológicos de la UTU y la presencia o ausencia del campo específico de la Educación Física en el estado de arte mapeado. El segundo, una descripción específica de las normatividades que regulan/reglamentan el sistema educativo nacional, para seguidamente en el tercero, entablar una discusión conceptual en relación al concepto Taller y su aporte para el proceso de formación técnico profesional. La parte empírica del estudio fue desarrollada en la Escuela Técnica Atlántida entre los meses de marzo y mayo de 2020 y contó con la participación de cinco colaboradores que desempeñan funciones docentes o administrativas en la mencionada institución, o en la DGETP. A partir del análisis de las materialidades empíricas fue posible visualizar, por una parte, la comprensión de los colaboradores acerca del Taller de Deporte, y por otra, la materialización que los mismos hacen de su Taller de Deporte al Interior de la Escuela Técnica Atlántida.

En conclusión, fue posible visualizar que los docentes talleristas comprenden al taller como un espacio de aprendizaje experiencial en el cual el educando interactúa con conocimientos, saberes, vivencias y perspectivas proporcionadas por el docente en relación a los planteamientos proyectados por la Educación Media Tecnológica del País.

Asimismo, el Taller de Deporte como espacio de articulación de saberes es materializado teniendo en cuenta una multiplicidad de condicionantes que transita por diferentes fases de tensión entre los que se encuentran la infraestructura, los materiales,

los recursos humanos, e incluso los contenidos con los cuales el egreso del programa puede llegar a ganar un lugar en el mercado laboral.

Palabras claves: DGETP-UTU; Taller de Deporte; Uruguay; Estudio de Caso.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs indagar acerca dos Bachilleratos en Deporte y Recreación no subsistema da Direção Geral de Educação Técnico Profissional Universidade do Trabalho (DGETP-UTU) em relação a assinatura Oficina de Esporte onde os docentes do campo da Educação Física se inserem profissionalmente.

Tem como objetivo central o compreender o modo no qual os professores de Educação Física materializam sua Oficina de Esporte na Escola Técnica Atlântida do Departamento de Canelones – Uruguai. Enquadrada num delineamento descritivo com uma abordagem teórico-metodológica qualitativa centralizada num estudo de caso, este estudo foi desenvolvido em três momentos específico: o primeiro, constituído por um mapeamento da literatura relacionada aos Bachilleratos Tecnológicos da UTU e a presença ou ausência do campo específica da Educación Física no estado da arte mapeado. O segundo, uma descrição e localização pontual das normatividades que regulam/regulamentam o sistema educativo nacional, para seguidamente, no terceiro, estabelecer uma discussão conceitual em relação ao conceito oficina e o seu aporte para o desenvolvimento da formação técnico profissional. A parte empírica do estudo foi desenvolvida na Escola Técnica Atlântida entre os meses de março e maio de 2020, e contou com a participação de cinco colaboradores que desenvolvem funções docentes ou administrativas na mencionada instituição, ou na DGETP. A partir da análise das materialidades, foi possível visualizar por uma parte, a compreensão dos colaboradores acerca da Oficina de Esporte, e por outra, a materialização que os mesmos fazem da sua oficina de Esporte na Escola Técnica Atlântida.

Em conclusão, foi possível visualizar que os docentes oficinistas compreendem à referida oficina como um espaço de aprendizagem experiencial com o qual o educando interatua com conhecimentos, saberes, vivências e perspectivas proporcionadas pelo docente em relação as projeções estabelecidas pela Educação Meia Tecnológica do país.

Assim mesmo, a oficina de esporte como espaço de articulação de saberes, é materializado levando em consideração uma multiplicidade de condicionamentos que transitam por diferentes fases de tensão entre as que se encontram a infraestrutura, os materiais, os recursos humanos inclusive os conteúdos com os quais o egresso do programa pode ganhar um lugar no mercado de trabalho.

Palabras chaves: DGETP-UTU; Oficina de Esporte; Uruguai; Estudo de Caso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Proceso de Materialización de las búsquedas en bases de datos/revistas/repositorios	27
Figura 2 – Organización logístico-organizativo para las respectivas descargas.....	27
Figura 3 Organigrama general de la estructura administrativa de la ANEP.....	39
Figura 4 Trayectoria Educativa del estudiante dentro del sistema de enseñanza pública del país	42
Figura 5 – Niveles educativos y modalidades académicas ofertadas por la DGETP en el país.....	46
Figura 6 – Página oficial del Sistema de Información Geográfico de la ANEP (SIGANEP).....	48
Figura 7 Página oficial del (SIGANEP) - Opciones de búsqueda en su pestaña Oferta Educativa.	48
Figura 8 – Página oficial del (SIGANEP) - Opciones de búsqueda en su menú ¿Qué estudiar? - Buscador de centros educativos – Búsqueda geográfica.	49
Figura 9 Página oficial del (SIGANEP) – Opción para la selección/visualización de distintas instituciones educativas en la región de Canelones	50
Figura 10 Localización de los Bachilleratos en deporte y Recreación a nivel nacional	52
Figura 11 – Localización geográfica Escuela Técnica Atlántida - Canelones	74
Figura 12 Infraestructura Escuela Técnica Atlántida – Canelones.....	74

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Combinaciones de los respectivos términos de búsquedas.....	23
Tabla 2 Documentos normativos que reglamentan la orientación Deporte y Recreación	51
Tabla 3 – Cuadro de Alumnos matriculados en E.M.S. según Planeamiento Educativo 2021	51
Tabla 4 Crecimiento de matrícula de estudiantes por año presentada por planeamiento educativo.	57
Tabla 5 Materialidad Empírica del Estudio	79

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ANEP- Administración Nacional de Educación Pública.

ATD- Asamblea Técnico Docente.

BDR- Bachillerato en Deporte y Recreación.

BP- Bachillerato Profesional.

CBT- Ciclo Básico Tecnológico.

CETP – Consejo de Educación Técnico Profesional.

CODICEN- Consejo Directivo Central.

CF- Cultura Física.

CFE- Consejo de Formación en Educación.

DGEIP- Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

DGEMB- Dirección General de Educación Media Básica.

DGEMS- Dirección General de Educación Media Superior.

DGETP- Dirección General de Educación Técnico Profesional.

DR –Deporte y Recreación.

EF- Educación Física.

EMP- Educación Media Profesional.

EMT- Educación Media Tecnológica.

ETA- Escuela Técnica Atlántida.

FPB- Formación Profesional Básica.

ISEF- Instituto Superior de Educación Física.

MEC- Ministerio de Educación y Cultura.

REPAG- Reglamento Pasaje de Grado.

RS- Revisión Sistemática.

SIGANEP- Sistema de información geográfica de la ANEP.

TD- Taller de Deporte.

Udelar- Universidad de la República.

UTU- Universidad del Trabajo del Uruguay

SUMARIO

Introducción	13
1. Descripción del problema; pregunta y objetivos.....	15
Problema de investigación	15
2. Marco teórico	18
2.1 Marco Teórico Referencial	19
2.1.1 Del movimiento teórico al movimiento práctico del rastreo de información.....	22
2.1.2 Consideraciones finales del proceso de revisión	32
2.2 Marco Conceptual.....	34
2.2.1 Ley General de Educación n.º 18.437.....	35
2.2.2 Subsistema Dirección General de Educación Técnico Profesional-DGETP- UTU. Historia y consolidaciones	44
2.2.3 Bachilleratos orientación en Deporte y Recreación. Una propuesta de formación.....	50
2.2.4 Taller: posiciones, concepciones y lineamientos para la formación.....	62
3. Metodología y producción de la información.....	70
3.1 Producción del corpus empírico	75
3.1.1. Aproximación del estudio a la Escuela Técnica Atlántida. Trabajos finales desarrollados por los estudiantes	77
3.1.2 Selección de colaboradores y producción de la información	80
3.2 Aspectos éticos del estudio	82
4. Análisis de información	84
4.1 Taller de Deporte como espacio representativo de vivencia/experiencia estudiantil en el Proceso de formación de la Orientación Deporte y Recreación... 85	
4.2 El componente Taller de Deporte como proceso vinculado a la adquisición de saberes específicos para la inserción del egresado al mercado laboral.....	96
5. Consideraciones finales	111

Referencias Bibliográficas	118
Anexos	124

Introducción

El tema central de este estudio se encuentra direccionado a indagar acerca del Bachillerato en Deporte y Recreación¹ al interior del sub-sistema DGETP-UTU en el departamento de Canelones-Uruguay, haciendo especial hincapié en la asignatura Taller de Deporte.

Esta investigación surge por un deseo personal de continuar con mi formación profesional y académica mejorando aún más el nivel de conocimiento ya alcanzado con la Licenciatura en Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF)—del Centro Universitario Regional Este— CURE-Maldonado.

Siendo así el presente texto se encuentra dividido en 5 sesiones específicas con las cuales se pretende abordar, discutir y tratar el tema del taller de deporte en la Escuela Técnica Atlántida localizada en el departamento de Canelones-Uruguay.

En el primer capítulo llamado descripción del problema se describe de manera general los distintos eventos, caminos y experiencias que me llevaron a seleccionar el tema que hoy nos convoca como parte de un estudio de carácter académico e investigativo en el Programa de Maestría en Educación Física (ProMEF) del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. A su vez se presenta la pregunta de investigación y los objetivos; central y específicos.

El segundo capítulo denominado de *Marco Teórico*, tiene como fin presentar las lentes teóricas y analíticas desde las cuales se visualizará el objeto de estudio. El mismo fue dividido en dos sub sesiones denominadas de Marco Teórico Referencial y Marco Teórico Conceptual; en la primera, se evidencian los distintos antecedentes de literatura mapeados específicamente mediante el método de revisión sistemática, para en la segunda, puntualizar las líneas teóricas desde la cuales me baso para abordar o discutir el presente estudio.

En el tercer capítulo *Metodología*, se presentan los abordajes teórico-metodológicos utilizados en la investigación. En esta oportunidad se llevó adelante una metodología de corte cualitativa partiendo de un estudio de caso, el cual fue desarrollado en la Escuela Técnica Atlántida (en adelante ETA) en el departamento de Canelones, Uruguay. A lo

1 Resolución ACTA diseño curricular Bachillerato Deportivo. Mayor Información: <https://drive.google.com/file/d/0B95AqunFt22ya3VwTGQ1bEc0NW8/view>. Acceso en: junio de 2021

anterior se suman los aspectos de rigor éticos necesarios para desarrollar una investigación de esta categoría y que tuvieron total respaldo del comité de ética del Instituto Superior de Educación Física – ISEF en el marco del Programa de Maestría en Educación Física – ProMEF.

El siguiente capítulo denominada de *Producción y análisis de la Información*, tiene como objetivo principal el evidenciar el proceso de producción de las materialidades empíricas, así como los movimientos analíticos posibles de ser desarrollado por la correspondiente investigadora en pro del objetivo y la pregunta de investigación planteada. Cabe destacar que el proceso de producción de información se llevó adelante en el año 2021. Por último, en la sesión *Consideraciones Finales*, presento las diferentes conclusiones a las cuales llega el estudio considerando los distintos movimientos analíticos de la materialidad empírica.

En un momento en el que el conocimiento es un bien social en permanente construcción (Fagiolo, 2012), tener la oportunidad de darle continuidad a mi proceso formativo en el nivel de posgrado y más específicamente en un curso de maestría, me permite proyectarme tanto académica como técnicamente en la producción de conocimiento científico y cualificado para emprender hoy este camino de desafíos, saltos e incertidumbres que genera la propia investigación.

1. Descripción del problema; pregunta y objetivos

Problema de investigación

El tema central de este estudio se encuentra direccionado a indagar acerca del Bachillerato en Deporte y Recreación al interior del sub-sistema DGETP-UTU en el departamento de Canelones-Uruguay. Haciendo especial hincapié en la asignatura Taller de Deporte en donde el profesional de EF se inserta laboralmente.

Soy licenciada en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) —del Centro Universitario Regional Este— CURE-Maldonado desde 2014. La interacción con esta disciplina académica al interior de mi proceso de formación me llevó a vivenciar, experiencias y reflexionar una multiplicidad de prácticas en lo que tiene que ver con la educación a nivel general, el deporte, las prácticas corporales y las prácticas educativas en las que el profesional del área se integra en ámbitos puntuales como el formal, el no formal o el comunitario.

El culminar en 2014 mi proceso formativo, me llevó a desempeñarme como profesora en el ámbito escolar y liceal, lo que posibilitó tener la experiencia de planificar, implementar e intervenir desde el campo de la Educación Física en esta lógica institucional. Es así que, en 2016 mediante llamado público, ingreso a la Dirección General, de Educación Técnica Profesional-DGETP como profesora del referido subsistema, donde me deparé con multiplicidad de dudas y cuestionamientos por desconocer e ignorar el cómo desempeñar mi trabajo docente en la DGETP-UTU.

Es en ese recorrido de trabajo al interior de la mencionada institución, que me deparo con que la experiencia de interacción con la asignatura «Taller», se distancia considerablemente de aquello a lo que los licenciados del área convencionalmente estamos acostumbrados a tratar en cuanto al desarrollo de un aula de Educación Física al interior del sistema educativo formal (escuela-liceo), pues esta asignatura, se enmarca dentro de otra racionalidad operativa, la cual, en este caso, será el eje central del presente estudio.

Factores como el no vivenciar durante mi formación prácticas en la referida institución, el enfrentarme a la intensa carga horaria con los respectivos estudiantes e incluso el desconocer las lógicas internas del referido lugar, me hicieron repensar mi accionar en la asignatura de Taller de Deporte, la cual se convierte hoy en la columna

vertebral del propio programa de formación en pro de la secuencialidad educativa, el desarrollo tecnológico y el ingreso de sus egresados al mercado laboral. En este sentido, es de gran importancia para este estudio el analizar el taller de deporte y sus distintas percepciones, debido a que es allí en donde se articulan teóricamente no solo la propuesta de formación institucional (DGETP) plasmada en sus planes curriculares, sino también, la materialización que el docente tallerista realiza de esta asignatura desde el propio campo de la Educación Física.

Específicamente para la asignatura Taller de Deporte, esta presenta una amplia carga horaria de 512 horas en el primer año distribuidas en 32 semanas, lo que equivale a 16 horas semanales, disminuyendo las mismas a 12 horas durante el 2do y 3er año respectivamente; sumatoria que anualmente equivale a 384 horas aula generando así, una totalidad de 1.280 horas durante todo el trayecto educativo de la orientación Deporte y Recreación. Carga horaria elevada y que se configuran en la presencialidad directa bajo la orientación y seguimiento del profesor del respectivo taller.

Repetidas disonancias frente a mi experiencia de trabajo en la UTU han emergido una y otra vez en lo que refiere a aspectos teóricos, prácticos, curriculares, de formación, de comprensión e implementación, llevándome a despertar el interés por estudiar mi actual campo de desempeño profesional (sentidos y significados), convirtiendo al Taller de Deporte en un espacio de altas complejidades en razón de la escasa exploración temática hasta el momento existente desde nuestra área disciplinar.

En un momento en el que el conocimiento es un bien social en permanente construcción (Fagiolo, 2012), tener la oportunidad de darle continuidad a mi proceso formativo en el nivel de posgrado y más específicamente en un curso de maestría, me permite proyectarme tanto académica como técnicamente en la producción de conocimiento científico y cualificado para emprender hoy este camino de desafíos, saltos e incertidumbres que genera el pensar la investigación como camino relevante para analizar la política educativa en la cual profesionalmente me desempeño. Siendo así, y entendiendo que la finalidad del Taller de Deporte al interior del Bachillerato en Deporte y Recreación se inclina a generar una serie de cuestionamientos y problematizaciones en relación al deporte como eje curricular, el definir y esclarecer cómo los docentes materializan los respectivos talleres resulta clave para comprender las concepciones y lógicas desde las cuales los mismos fundamentan su accionar al interior de este sistema de formación.

De esta forma, la pregunta de investigación que guiará toda la realización del estudio estará centrada en conocer **¿De qué forma los docentes de Educación Física que desarrollan labores en la Escuela Técnica Atlántida, articulan su comprensión del Taller de Deporte a los objetivos planteados por la Dirección General de Educación Técnico Profesional?**

El objetivo general de este trabajo investigativo busca **comprender el modo en que los profesores de Educación Física materializan su Taller de Deporte al interior de la Escuela Técnica Atlántida-Canelones**; escuela técnica pública que presenta la orientación Deporte y Recreación como parte de la oferta de formación del sistema de Educación Media Tecnológica (EMT) la cual «direcciona sus esfuerzos hacia la formación de ciudadanos que propicien la generación de conocimiento y tecnologías en pro del mejoramiento de las distintas necesidades sociales existentes en el contexto local, nacional y global» (p. 8).

Por su parte, los objetivos específicos que buscan ser alcanzados en este estudio se concentran en:

- Explicar de forma inicial cómo se aborda el Taller de Deporte en el programa curricular propuesto por planeamiento educativo.
- Analizar cómo se articula el sentido teórico de «educación tecnológica» con la orientación Deporte y Recreación propuesta por la DGETP.
- Visualizar los entendimientos que los profesores talleristas de la ETA le otorgan al taller de deporte al interior del correspondiente Subsistema.

2. Marco teórico

Esta sección tiene por finalidad presentar al marco teórico como un elemento estructural u organizativo que orienta y delimita la propia investigación. Permite, tanto al investigador como al futuro lector, visualizar las distintas bases teóricas, analíticas, referenciales y conceptuales desde las cuales se fundamenta el abordaje de la temática en discusión, en pro de establecer de forma coherente un hilo conductor entre la correspondiente sección y los distintos capítulos que componen el estudio.

Gallego Ramos (2018) realiza diversas puntualizaciones manifestando el papel fundamental que desempeña el marco teórico al interior de una investigación. Este tiene como función principal dar sustento propio al proceso investigativo, llevándolo a «ofrecer y esclarecer los fundamentos conceptuales que soportaran el análisis del objeto construido» (p. 8). Tobar y Romano (2008), en el libro titulado *Como fazer teses em saúde pública* (texto que servirá de columna vertebral para el desarrollo de este estudio), describe de manera simple, organizada y en lenguaje coloquial los distintos caminos por los cuales el investigador y el objeto a ser investigado debe transitar para comprender homogéneamente un fenómeno determinado en un campo o área puntual del conocimiento. De forma general, se hace bastante hincapié en la elección del tema central del estudio y cómo su elección debe apasionar al investigador, para que su proceso de descubierta y aprendizaje no se convierta en una carga difícil de ser llevada.

Para Hernández-Sampieri (2014), el marco teórico «trata con profundidad únicamente los aspectos relacionados con el problema, y vincula de manera lógica y coherente los conceptos y las proposiciones existentes en estudios anteriores» (p. 75). A su vez, alude que construir el marco teórico no significa solo reunir información, sino también asociarla e interpretarla a un todo, razón por la cual estará conformado por multiplicidad de informaciones y conceptos que se hacen relevantes para entender el problema central del proceso investigativo, en pro de alcanzar su futura solución (Daros, 2008).

Considerando lo anteriormente expuesto, Tobar y Romano (2008) entienden como pertinente realizar una división del Marco Teórico en dos formas metodológicamente diversas pero coherentes entre sí (Referencial-Conceptual) las que permitirán establecer un orden lógico, funcional y comprensible a la estructura central del estudio; propuesta ya considerada por Batthyány & Cabrera (2011) al aludir que la elaboración del

«marco teórico en general requiere de dos etapas: revisión bibliográfica y adopción de teorías de referencia» (p. 30).

En lo que refiere al Marco Teórico Referencial, este permite establecer de forma prioritaria los modos en los cuales se ha abordado, conceptualizado e investigado un objeto puntual al interior de un área o campo de estudio determinado, tomando como punto de partida el mapeo, localización y/o revisión estricta de la literatura desarrollada en un tema o problema central de discusión. Según Pino (s/a), el marco referencial consiste en obtener una mirada tanto vertical como horizontal por la que un objeto ha transitado, ya que, como menciona Hernández Sampieri (2014), evita reincidir en errores que hayan sido cometidos por otros estudios, ayudando a clarificar la toma de decisión en relación a los hallazgos conceptuales del tema en discusión.

El Marco Teórico Conceptual, por otro lado, funciona como guía o límite teórico, brindando directrices en lo que tiene que ver con la forma en la que vamos a leer e interpretar los diversos datos empíricos que emerjan de la realidad estudiada. Desde esta mirada, el investigador adquiere el rol de intérprete dentro de este proceso, teniendo en cuenta que su función principal está en recurrir a una gama de conceptos generales/específicos —en la mayoría de casos proporcionados por la literatura académica— que intentarán explicar las relaciones existentes entre el contexto, el referencial teórico y el objeto a ser estudiado. Aclarado lo anterior, la dimensión conceptual se centra específicamente en la identificación, clarificación y definición detallada de los distintos conceptos, teorías o estudios académicos desde los cuales se le dará sustento propio a la investigación y los caminos por los cuales transita, generando así una coherencia interna, secuencial y lógica entre lo conceptual, lo contextual y lo empírico.

2.1 Marco Teórico Referencial

El marco teórico referencial permite establecer un panorama general de los caminos o trayectos recorridos acerca de un tema o asunto al interior de un área determinada; posibilita ser utilizado por el investigador como una estructura disparadora para el entendimiento de los avances, limitaciones y estancamientos que se han presentado en la temática de estudio, ya que, de forma general, estará constituido por los antecedentes científicos, teóricos y metodológicos con los cuales ha sido abordado el objeto en cuestión.

Tobar y Romano (2008) mencionan la necesidad de realizar diferentes cuestionamientos en relación al objeto que se desea investigar, teniendo como finalidad principal, establecer, aclarar y articular un método que le permita conocer el recorrido histórico, temático y de producción científica que se ha venido desarrollando en cuanto al tema a indagar. En este sentido, es fundamental realizarnos diferentes preguntas direccionadas a saber lo que ha sido producido científicamente sobre el tema o asunto investigado, así como las distintas posiciones o divergencias existentes en torno al objeto en cuestión, pues, aunque no coincidamos con las formas en las cuales se le ha dado tratamiento al objeto estudiado, debemos demostrar ampliamente que las conocemos (p. 62).

De forma similar, Gomes y Caminha (2014) ratifican la conveniencia de realizar una revisión de literatura a la cual también denominan «revisión narrativa», pues permite ampliar los horizontes de los estudios ya realizados sobre un asunto puntual desde una o distintas áreas del conocimiento, acción que permitirá, como menciona Gallego Ramos (2018), «distinguir a nuestro objeto de estudio dentro del amplio número de investigaciones y tradiciones que han abordado el mismo objeto u otros similares» (p. 840). En esta lógica, para desarrollar este apartado referencial como parte del presente trabajo disertativo, se tomó la decisión de llevar a cabo un mapeo de literatura referente a la temática haciendo uso de la metodología de Revisión Sistemática, como uno de los distintos métodos existentes para la recuperación de producciones científicas en una disciplina, área o campo específico del conocimiento.

Una revisión sistemática es un recurso importante a ser implementado por investigadores en diversas áreas de estudio, ya que, a partir de la misma, se busca mapear, ordenar, entender y proyectar informaciones en relación al abordaje, los avances y tratamientos que temas, asuntos u objetos de estudio han presentado a lo largo del tiempo. De esta forma, es sistemática en el sentido que requiere de un conjunto de pasos, secuencias y movimientos, planeados meticulosamente, que den cuenta en forma rigurosa de la organización del proceso como un todo, razón por la cual, «requer uma questão clara, critérios bem definidos e uma conclusão que forneça novas informações com base no conteúdo garimpado» (p. 396).

Para Hernández Sampieri (2003), el mapeo de la literatura consiste en:

...detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que sean útiles para los propósitos [de la investigación], de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe a nuestro problema de

investigación. La revisión debe ser selectiva priorizando lo más importante, reciente y los contenidos más importantes para nuestro problema de investigación (2003, pp. 66-67).

Para llevar a cabo una revisión sistemática se deben seguir de forma secuencial cinco pasos preestablecidos (Pregunta de Revisión, Términos de Búsqueda, Selección de bases de datos/revistas/repositorios, Criterios inclusión/exclusión, Sistematización y análisis), que según Tobar y Romano (2008), dependiendo de su correcta organización posibilitarán recuperar, visualizar, sistematizar y prospectar avances específicos en el objeto estudiado.

En lo referido al primer paso secuencial, consta puntualmente de proponer una pregunta inicial de revisión, la que se buscará responder a lo largo de todo el proceso de recuperación de la información. Clarificada la respectiva pregunta, se hace necesario (como segundo paso) el establecimiento de términos de búsqueda que, seleccionados de forma adecuada, permitirán rastrear ampliamente las informaciones en relación al tema central del estudio. En esta lógica, y como tercer paso, es indispensable identificar, localizar y seleccionar de forma oportuna un conjunto de repositorios/revistas/bases de datos en las cuales circulan distintas producciones de carácter científico-académicas. Ya en el cuarto paso, es imprescindible la creación de ciertos criterios de elegibilidad (inclusión/exclusión) de las informaciones resultantes de las búsquedas, las que permitirán seleccionar los documentos que se relacionan de forma directa con la temática investigada, ya que no todos los resultados obtenidos en la misma aportarán significativamente al estudio a ser desarrollado.

Luego de establecida la pregunta de revisión, los términos de búsqueda, las bases de datos que serán indagadas y los criterios de inclusión/exclusión, se recomienda materializar la búsqueda, exploración y descarga de la información (quinto paso) haciendo uso de un componente logístico-organizativo. Dicho componente permite ordenar fácilmente la información mapeada, para seguidamente, en el paso seis, sistematizar, analizar e interpretar la información resultante del respectivo proceso de búsqueda que ayudará a dar respuesta a la pregunta inicial de revisión.

Considerando la acción anterior, será posible establecer diversidad de conclusiones relacionadas con el tratamiento, abordaje, estudio y tránsito del objeto indagado al interior del campo académico, lo que en este caso particular le otorgaría un rigor científico no solo al propio proceso de revisión, sino también a la coherencia interna establecida entre las partes que componen este estudio.

2.1.1 Del movimiento teórico al movimiento práctico del rastreo de información

Para materializar este mapeo de literatura se estableció la siguiente pregunta de revisión —como primer paso— ¿Cuál ha sido la producción de literatura desarrollada en el campo académico en relación a los Bachilleratos en el subsistema CETP-UTU en el Uruguay, y en qué medida (si existiera), los bachilleratos deportivos marcan presencia o ausencia al interior de estas producciones?

En este sentido, el interés particular de esta tesis se centra en saber desde qué perspectivas, lentes o áreas del conocimiento han sido estudiados los respectivos bachilleratos en el país, al mismo tiempo que conocer si dentro del mapeo realizado se hace alguna referencia en relación a los bachilleratos deportivos como parte del tema central de esta investigación.

El **segundo paso** de este proceso de revisión se centra específicamente en el establecimiento de un conjunto de términos de búsqueda con la finalidad de rastrear, de manera amplia, información científico-académica en pro de constituir la respuesta a nuestra pregunta inicial. Desde este punto, Tobar y Romano (2008) exponen la necesidad de establecer términos de búsqueda específicos que puedan estar relacionados con el objeto central de la revisión, y que aporten de forma directa al mapeo de la literatura en el asunto en cuestión, pues de su correcta selección será posible recuperar eficientemente la mayor cantidad de materialidades relevantes afines al objeto estudiado. Siendo así, se entiende como término de búsqueda al:

...conjunto de palavras escolhidas pelo pesquisador para direcionar as buscas nas respectivas plataformas ou bases de dados. Diferentemente das Palavras-Chave (palavras que os autores selecionam e utilizam nos seus artigos para identificar a temática específica dentro de um dado campo), os Termos de Busca não necessariamente se encontram presentes nas palavras-chaves, razão pela qual nem todos os Termos de Busca são Palavras-Chave, assim como nem todas as Palavras-Chave podem ser contempladas como Termos de Busca (Canon-Buitrago y Fraga, 2020, p. 713).

En este caso, los términos de búsqueda seleccionados para la presente revisión fueron: «Bachillerato Deportivo; CETP-UTU; Taller; Programa curricular; Deporte; Proyecto de egreso; Educación Física; Bachillerato; EMT; Educación Media Tecnológica, Perfil de egreso».

Estos términos de búsqueda fueron combinados entre sí (Cuadro 1) en razón de que, por sí solos, los resultados de las búsquedas realizadas serían muy generales, sistemáticamente abundantes, así como poco específicos. Para esto fue necesario el uso de «comillas», las que permitieron, por una parte, combinar entre sí los distintos términos de búsqueda a ser usados en los respectivos repositorios/revistas/bases de datos, y por otra, simplificar de forma puntual el proceso de búsqueda de la información, ya que el uso de las mismas («comillas») permiten recuperar el conjunto exacto de palabras específicas en los distintos materiales indagados.

En consonancia con lo anterior, Salvatierra (2020) manifiesta que:

...el uso de las comillas facilita la obtención del material académico a ser recuperado, ya que realiza la búsqueda de la(s) palabra(s) específica(s) que en su interior se encuentra(n). En este caso, la búsqueda será realizada en todos los documentos en los cuales aparezcan los términos exactos que se encuentran al interior de las «comillas», sean estos individuales (Ejemplo «Ley Trans») o combinados entre sí (Ejemplo «Ley Trans «Educación Física «Experiencias»). De no acudir a las respectivas «comillas», los resultados que se obtendrían serían mayores y más dispersos, debido a que la búsqueda recuperaría documentos que poseen en su interior cualquiera de las palabras individuales o combinadas y que no necesariamente tendrían una relación directa con el tema a ser investigado (p. 16).

Tabla 1 Combinaciones de los respectivos términos de búsquedas

CETP- UTU	Deporte	Consejo de Educación Técnico Profesional	Deporte
	Bachillerato		Bachillerato
	Curriculum		Curriculum
	Taller		Taller
	Bachillerato Deportivo		Bachillerato Deportivo
	Programa curricular		Programa curricular
Universidad del trabajo Uruguay.	Deporte	Bachillerato deportivo	Deporte
	Bachillerato		Educación Física
	Curriculum		Curriculum
	Taller		Taller
	Bachillerato Deportivo		Perfil de egreso
	Programa curricular		Proyecto de egreso
			Programa curricular
EMT	Deporte	Educación Media Tecnológica	Deporte
	Bachillerato		Bachillerato
	Curriculum		Curriculum
	Taller		Taller
	Bachillerato deportivo		Bachillerato deportivo
	Programa curricular		Programa curricular

Fuente: María Eugenia Porratti.

En el **tercer paso**, fue pertinente la selección de un conjunto de bases de datos/revistas/repositorios científicos donde constantemente circulan diversidad de informaciones en múltiples ámbitos del conocimiento académico, entre estos el de la Educación Física. La selección de las mismas es un paso relevante para el mapeo de literatura, debido a que su correspondencia con el tema, el área de estudio y las expectativas de hallazgo de información, facilitarán la eficiencia del propio proceso de indagación. Considerando lo descrito, se entiende por «Base de datos» al conjunto sistemático de informaciones de acceso público (abierto) o privado en el cual reposan diversidad de documentos, abordando multiplicidad de temáticas desde una o varias áreas del conocimiento. Estas bases pueden ser accedidas mediante el uso de sitios web y/o por algún tipo de suscripción o dominio personal, auxiliando en la aproximación a informaciones relevantes —de forma práctica y eficiente— para alcanzar un objetivo investigativo puntual.

Para Silberschatz, Korth y Sudarshan (2002):

Los sistemas de bases de datos se diseñan para gestionar grandes cantidades de información. La gestión de los datos implica tanto la definición de estructuras para almacenar la información como la provisión de mecanismos para la manipulación de la información. Además, los sistemas de bases de datos deben proporcionar la fiabilidad de la información almacenada a pesar de las caídas del sistema o los intentos de acceso sin autorización (p. 1).

En el caso de las revistas científicas, son canales de comunicación pertenecientes a comunidades académicas específicas o interdisciplinarias en las que se permite el registro, la preservación y la difusión del conocimiento en relación a determinados avances teóricos y sociales alcanzados por la ciencia (Abadal y Ruis, 2006). Los repositorios son infraestructuras de bases de datos que tienen como objetivo garantizar el acceso online, continuo y abierto «a los resultados de pesquisa que se manifiestan en forma de datos, e que são considerados parte importante do patrimônio digital da humanidade» (Sayão y Sales, 2016, p. 96), pues a diferencia de las bases de datos, en estos se envuelve de forma metódica una formación, documentación, validación, indexación y valoración especializada relativos a estudios, comunidades o grupo de investigadores.

Las bases de datos/revistas/repositorios científicos utilizados en el proceso de búsqueda de literatura fueron los siguientes: Colibrí, Google académico, Biur, Portal

Timbo, Revista Universitaria Educación Física y Deporte y la Revista Universitaria de Educación (Didáskomai).

En el caso específico de **Google académico**², este fue seleccionado en virtud de ser una base nacional/internacional especializada en divulgar contenido científico (libros, tesis, monografías, trabajos presentados en congresos, ensayos, resultados de investigaciones, materiales de trabajo, etc.) en diversidad de temas, objetos de estudio y/o asuntos investigados por disciplinas, campos o áreas específicas del conocimiento. Ya por su parte, **Colibrí**³, siendo el repositorio institucional de acceso libre perteneciente a la Universidad de la República (Udelar), fue seleccionado por resguardar digitalmente trabajos finales de grado y posgrado (especialización, tesis de maestría o doctorado) desarrollados en los distintos cursos de formación ofertados por la referida institución universitaria. De forma similar fue considerado el **Biur**⁴, debido a que posibilita el acceso en línea al catálogo de todas las Bibliotecas de la Universidad de la República (en sus diferentes cursos y sedes) permitiendo visualizar gran variedad de recursos (libros, artículos, revistas, investigaciones, material de estudio) en diferentes soportes, propiciando en algunos de los casos la descarga digital de los mismos.

Otra opción de búsqueda considerada fue el **Portal Timbó**⁵, por ser un portal uruguayo de acceso online (mediante registro interno) a distintas bases de datos (públicas o privadas) y revistas nacionales e internacionales, donde se hospedan múltiples producciones de literatura desarrolladas en variados campos del conocimiento. Por su parte, la **Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte**⁶ perteneciente al Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ- Uruguay) fue seleccionada en virtud de permitir recuperar documentos científicos publicados en sus diferentes volúmenes en el país, y más específicamente siendo esta la única revista del campo de la Educación Física en donde circula información relacionada con el deporte, la recreación, la salud y otras áreas vinculadas al movimiento humano.

2 Mayor Información: <https://scholar.google.com/> Acceso setiembre 2021

3 Mayor Información: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/> Acceso setiembre 2021.

4 Mayor Información: <https://www.biur.edu.uy/F> Acceso setiembre 2021.

5 Mayor Información: <https://foco.timbo.org.uy/home> Acceso setiembre 2021.

6 Mayor Información: <http://www.revistasiuacj.edu.uy/index.php/rev1> Acceso en setiembre 2021.

Por último, la revista **Didáskomai**⁷ fue tomada en cuenta por ser producida por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, congregando en su interior publicaciones relacionadas con investigaciones, reflexiones y análisis en lo que tiene que ver con cuestiones teóricas, sociales, culturales y educativas y envolviendo multiplicidad de temáticas, entre las que se encuentran la educación, la enseñanza, la formación y el currículo.

Como **cuarto paso** en este mapeo de literatura, se vio necesaria la definición de un conjunto de criterios de inclusión/exclusión con la finalidad de, por una parte, organizar de forma coherente el proceso de selección, acceso y descarga de la información obtenida, y, por otra, la racionalización del proceso de sistematización de los datos resultantes. En este sentido, los criterios de inclusión/exclusión tenidos en cuenta fueron los siguientes:

- Fueron considerados todos los documentos que se encontraban escritos específicamente en idioma español.
- Fueron considerados documentos que se relacionaron de forma directa con la temática de revisión.
- Fueron considerados los primeros 50 resultados obtenidos en cada una de las búsquedas realizadas en las diferentes bases de datos/revistas/repositorios.
- Fueron seleccionados aquellos resultados de búsqueda que permitieron el acceso libre y descarga total del documento en forma eficiente y gratuita.
- En la revisión no fue implementado ningún tipo de límite o restricción temporal.

Este proceso de búsqueda se efectuó durante el mes de marzo del 2020. En esta lógica, el mismo se materializó ingresando a las correspondientes bases de datos/revistas/repositorios digitando al interior de cada «cuadro de búsqueda» las respectivas combinaciones «entre comillas» (Imagen 1) de los términos establecidos para la respectiva indagación, para seguidamente presionar el botón «Buscar», dando inicio al rastreo de la información solicitada.

7 Mayor Información: <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai> Acceso en Setiembre 2021.

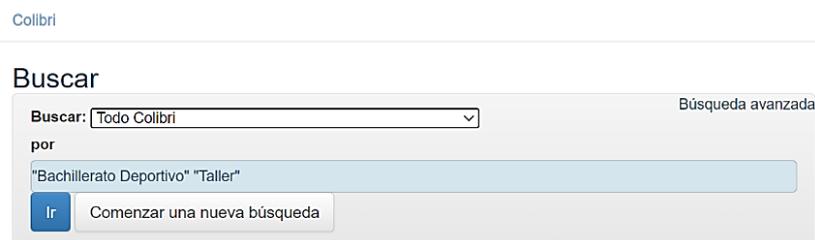


Figura 1 Proceso de Materialización de las búsquedas en bases de datos/revistas/repositorios

Fuente: María Eugenia Porratti

En virtud de la organización de los resultados de búsqueda, fue necesario crear un espacio logístico-organizativo dentro de la computadora con la finalidad de agrupar de forma lógica y coordinada los documentos obtenidos en cada una de las indagaciones realizadas. De esta forma, fueron creadas una serie de «carpetas digitales» (siete) correspondientes a cada una de las bases de datos/revistas/repositorios seleccionados que, a su vez, internamente contenían «subcarpetas» (seis) que hacían referencia a cada una de las combinaciones de términos de búsqueda, tal y como lo muestra la siguiente imagen:



Figura 2 – Organización logístico-organizativo para las respectivas descargas

Fuente: María Eugenia Porratti.

En las referidas subcarpetas se descargaron todos aquellos documentos e informaciones resultantes del proceso según la exacta combinación usada de términos de búsqueda. Los resultados obtenidos al finalizar el proceso de búsqueda fueron 995 documentos, los que a simple vista consideraba como demasiado extensos y poco específicos.

En razón de lo anterior, y como **quinto paso** del proceso de revisión, se consideró necesario implementar la sistematización de la información descargada en una tabla en formato Microsoft Excel®. En esta se registraron las informaciones específicas

(metadatos⁸) de cada uno de los documentos arrojados, con la finalidad de generar una serie de acciones que ayudasen a organizar la información, para luego seleccionar con mayor sentido aquel conjunto de archivos que contribuirían a dar respuesta tanto a los criterios de inclusión/exclusión, cuanto a la pregunta de revisión.

Luego de condensadas las informaciones correspondientes a los 995 documentos en la respectiva tabla, estos fueron organizados por orden alfabético (título), lo que permitió observar una multiplicidad de documentos que se encontraban repetidos y que posteriormente fueron eliminados en pro de dejar solamente un ejemplar de una de las materialidades halladas. Este proceso de eliminación redujo considerablemente los resultados a un total de 608 documentos, que, aun así, continuaba siendo un número significativamente alto para ser analizados. Al aplicar algunos de los criterios de inclusión/exclusión que hasta el momento no se habían aplicado, se eliminaron aquellas materialidades que no presentaban relación directa (por lo menos en el título) con el estudio de revisión, así como aquellos que no se encontraban escritas en idioma español.

El resultado de este proceso de filtro presentó una considerable reducción a 26 documentos que, a pesar de ser en parte una cantidad amplia para ser analizada, facilitaba de forma general establecer un panorama en relación a la literatura existente, considerando el objetivo de revisión focalizado en conocer la producción de literatura desarrollada en el campo académico en relación a los Bachilleratos en el subsistema CETP-UTU en el Uruguay, y en qué medida (si existiera) los bachilleratos deportivos marcan presencia o ausencia al interior de estas producciones. Consecutivamente, se estableció como prioridad la lectura de los resúmenes y objetivos de las 26 materialidades, buscando filtrar e identificar aquellos documentos que no aportaran a la temática indagada, lo que redujo los archivos a un total final de 6 materialidades (Apéndice 1) que dan respuesta a la pregunta de revisión establecida en el paso 1.

Llevando en consideración las materialidades arrojadas en el proceso, urgió la necesidad de realizar un trabajo exploratorio —y a su vez analítico— a partir de la lectura integral de las mismas, con el objetivo de visualizar «ligaciones, focos y divergencias entre las distintas materialidades producidas en las respectivas búsquedas y los direccionamientos que se presentan en la temática estudiada» (Salvatierra, 2020, p. 16).

8 Entiendo como “Metadatos” al conjunto de informaciones que identifican, muestran y describen las características esenciales de una producción o un contenido científico-académico. En este caso, para la presente revisión de literatura fueron utilizados el título, autor, año y tipo de publicación.

En este sentido, la tesis de Maestría en Ciencias Sociales de Beraldi, (2002) lleva a cabo una investigación en la Escuela Técnica Buceo, Montevideo, en lo que respecta a los bachilleratos tecnológicos en procesamiento y mantenimiento informático. De esta manera se trabaja desde la implementación de la reforma del 96 y sus planes curriculares con la generación que transitaba este curso. La investigación tiene el objetivo principal de conocer el perfil social familiar de los estudiantes que asisten al centro educativo, estableciendo el interés particular de estos bachilleratos en la inserción laboral a través de un marco educativo innovador y adecuado de adelanto tecnológico (para la época). Este estudio se lleva adelante a través de una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) con un abordaje interpretativo y descriptivo, el que permitió conocer el perfil social, así como las expectativas, motivaciones y aspiraciones de los estudiantes por la elección del referido curso. Se observan conclusiones generales del trabajo, en las cuales se afirma que el clima educativo del hogar es, además de esencial, un soporte básico para las aspiraciones, elecciones y expectativas de los jóvenes estudiantes para elegir/optar por esta propuesta educativa (informática).

La tesis de grado en Sociología desarrollada por Visconti (2003) tiene por objetivo «dar un nuevo enfoque en investigación sociológica en materia educativa hacia la indagación de lo que sucede en la implementación de los bachilleratos tecnológicos» (p.13) La investigación se llevó a cabo tanto en la Escuela Técnica de Salto- UTU, como en la Escuela Tecnológica Superior de Administración y Servicios- UTU. La autora plantea a los bachilleratos tecnológicos como proyectos innovadores en el sistema educativo, los que están comprometidos, por una parte, con su implementación, y por otra, con los aprendizajes de los estudiantes. Son seleccionados estos dos centros por los resultados obtenidos (para el caso de la Escuela Técnica de Salto es considerada su implementación como un fracaso y para la Escuela Tecnológica Superior de Administración y Servicios como exitosa) en relación a la implantación de los bachilleratos tecnológicos. En esta lógica, se establece la incidencia de la figura del director de la escuela y su capacidad de implementar los bachilleratos tecnológicos como propuesta innovadora y de acceso al mercado laboral. Para esto se lleva a cabo el análisis de diversos discursos de los actores participantes.

La investigación se desarrolla a través de una metodología descriptiva y exploratoria. Descriptiva, ya que realiza una descripción detallada de los distintos factores que promueven la innovación en el sistema educativo y específicamente en esta propuesta.

Por otro lado, exploratoria, ya que pretende contar con los hallazgos acerca del éxito o el fracaso a partir de la incidencia de factores influyentes.

Se concluye que existe una relación directa en la calidad de implementación de los bachilleratos desde la figura del director de los centros educativos, sea por su compromiso con la propuesta, clima organizacional, la existencia de reuniones de gestión, la atención al estudiante, o por generar responsabilidad y compromiso por parte de sus docentes en pro de llevar adelante un buen proceso de formación. Por lo tanto, la figura del director es clave para el proceso de implantación e innovación de los bachilleratos y se destaca la necesidad de contar con personalidad y capacidad de liderazgo para desarrollar la misma.

Otro de los documentos encontrados es el acuerdo interinstitucional entre el CETP-UTU y el ISEF celebrado el 30 de noviembre de 2012 en el cual las partes se comprometen a llevar adelante acciones específicas relacionadas con la formación de los jóvenes en el referido subsistema. Siendo así, presenta como objetivo central el «promover acciones educativas con el fin de generar continuidad de los jóvenes en el sistema de educación formal» (p.1) tomando como eje central la educación física, el deporte y la recreación. Por su parte, el ISEF se compromete a integrar comisiones de trabajo para la creación y el diseño del plan curricular y de distintas propuestas educativas en el área, así como también el seguimiento a su respectiva implementación, y la Dirección General Técnica Profesional (DGETP) habilitará instancias de debate, así como también coordinará y supervisará a los docentes que lleven adelante esta propuesta educativa, asegurando condiciones de infraestructura (espacios y materiales) en los centros educativos en los que esta modalidad sea implementada.

La tesis de maestría en Educación de la Universidad ORT de Parada (2012) es una investigación focalizada en la línea de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que presenta un objetivo direccionado hacia la caracterización de las buenas prácticas de enseñanza en taller y laboratorios de educación media tecnológica de informática; describiendo así el perfil docente e identificando las estrategias que los mismos llevan adelante para el dictado de clase y considerando los factores institucionales del propio centro educativo. La misma es desarrollada a través de una metodología cualitativa en donde se utilizan entrevistas, encuestas, observaciones y análisis documental, como material empírico para responder su interrogante investigativo.

Siendo así, este estudio apunta de forma directa hacia la figura docente y las estrategias que el mismo utiliza para lograr materializarlas. Esta investigación se realiza

con docentes del departamento de Montevideo. Se concluye en primera instancia que los perfiles docentes que llevan adelante buenas prácticas en su mayoría tienen un cargo interino, son egresados del INET o universitarios, con especialidad en temas de hardware y software. Se destaca que la totalidad de los docentes se desempeñan activamente en el mercado laboral o industrial de la informática. Asimismo, observan que los docentes logran materializar sus clases en relación directa a la oferta del mercado laboral al cual el estudiante se enfrentará cuando culmine su proceso educativo.

De la misma manera los trabajos finales de grado de Licenciatura en Psicología de autoría de Salvo (2012) y Galván (2017) tienen en común el hecho de ser pre-proyecto de investigación que tienen como fin primario obtener el título de Licenciado en Psicología; pero que al mismo tiempo, son proyectos de investigación que no son llevados a cabo; esto deja abierta la propuesta para ser implementada en un futuro proceso de especialización o maestría de los estudiantes proponentes.

En el primer caso, Salvo (2012) propone un proyecto que investigue la permanencia educativa de los jóvenes, a través del relato de los actores (estudiantes), que en este caso pertenecen a 2do de EMT de Deporte y Recreación de la Escuela Técnica Paso Molino-UTU en el departamento de Montevideo y se encuentran en la mitad del trayecto educativo para la educación superior. Se proyecta el desarrollo de una metodología de carácter cualitativo; la recolección de datos será a través de instrumentos tales como entrevistas individuales y grupales, así como observaciones directas de la interacción docente-alumno en clase. Se opta por trabajar las dimensiones vinculares que existen entre pares; estudiante-estudiante, estudiante-docente y el vínculo entre estudiante e institución.

Ya en el segundo caso, el texto de Galván (2017) propone un estudio direccionado a describir y comprender las perspectivas y motivaciones de los docentes de bachillerato tecnológico para su formación en entornos virtuales y la implementación de estos en su práctica educativa (campo laboral). El mismo establece el impacto que ha generado la introducción de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el sistema educativo, como una nueva herramienta para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta presenta, como objetivo, reflexionar de forma crítica sobre el actual aprovechamiento de las TICs, las que se encuentran en proceso de implementación y crecimiento a nivel global. Para esto se llevará adelante un enfoque cualitativo de carácter descriptivo en un centro público (no definido en la propuesta) de Montevideo

del DGETP. Se piensa su implementación a través del uso de entrevistas semiestructuradas a informantes claves, grupos de discusión con docentes del centro educativo elegido y observaciones de la propia práctica. Según el autor, la información obtenida permitirá analizar de forma crítica el actual aprovechamiento de esta herramienta, aportando así datos sobre el estudio de las TICs en los centros educativos formales, así como las futuras estrategias para potenciar y motivar el uso de las mismas por parte de los docentes.

2.1.2 Consideraciones finales del proceso de revisión

El mapeo de la literatura científico-académica llevada a cabo mediante el método de revisión sistemática permitió visualizar de forma amplia y clara los trayectos, avances, limitaciones y estancamientos que hasta el momento se han presentado en lo que tiene que ver con el estudio y abordaje de los bachilleratos en el subsistema DGETP-UTU en el Uruguay, y más específicamente con los bachilleratos deportivos que de este hacen parte.

En este punto, se hace necesario aclarar la posibilidad de que el relevamiento desarrollado en la presente revisión de literatura haya dejado de lado —debido a su imposibilidad de acceso— un conjunto de materialidades o documentos que pueden estar alojados, por una parte, en bases de datos, revistas o repositorios privados a los cuales desde los canales usados no fue posible ingresar, y por otra, debido a la localización de su formato (papel-libro-revista), en una biblioteca institucional de características pública o privada.

En este sentido, fue posible evidenciar que, de las 6 materialidades encontradas, 3 de ellas obedecen a trabajos finales de grado (Visconti, 2003; Salvo, 2012 y Galván, 2017) en áreas como la psicología y las ciencias sociales, 2 a tesis de maestría en Educación y ciencias sociales (Beraldi, 2002 y Heber, 2012) y 1 a un convenio interinstitucional entre el DGETP-UTU y el ISEF (2012).

Asimismo, se puede destacar que las mencionadas materialidades fueron desarrolladas entre los años de 2002 y 2017, lo que permite entender que la temática de los bachilleratos del subsistema DGETP-UTU han sido poco discutidas por los distintos campos del conocimiento en la educación, considerando la importancia que este subsistema presenta al interior del Sistema Educativo del país.

En lo que tiene que ver específicamente con los bachilleratos deportivos (tema central de la presente investigación), fue fácil distinguir que esta temática no ha sido estudiada, abordada o discutida por el campo específico de la Educación Física, considerando que al interior de los mismos actúan como docentes talleristas, profesionales licenciados en el mencionado campo. Siendo así, solo fue posible distinguir un trabajo final de la licenciatura en el área de Psicología (Salvo, 2012) que, si bien aborda la temática como un pre-proyecto de investigación —el que pretende estudiar la permanencia de los jóvenes al interior del subsistema tomando como muestra un grupo de Deporte y Recreación—, este finalmente no es desarrollado en virtud de los requerimientos de egreso para la Licenciatura en Psicología.

Del mismo modo, es de destacar el convenio interinstitucional entre el DGETP-UTU y el ISEF (2012), que celebra el acuerdo entre las partes con la finalidad de llevar a cabo la creación de un plan curricular para nivel II, con el fin de dar continuidad a la propuesta educativa en el área de educación física, deporte y recreación, que presenta la educación media tecnológica. En virtud de lo estipulado en este acuerdo, y considerando que los bachilleratos del subsistema DGETP-UTU son una política educativa de reciente emergencia (2012), queda claro que los bachilleratos deportivos marcan una importancia representativa tanto para el propio proceso de formación docente en Educación Física del ISEF, como para las estrategias didácticas y metodológicas a desempeñar en estos espacios educativos. En consecuencia, lo descrito lleva a pensar el abismo existente entre la formación del licenciado del área para desempeñar funciones en el referido subsistema —al cual según este estudio de revisión no se le ha prestado académicamente la atención necesaria— y las lógicas pedagógicas, didácticas o metodológicas con las cuales se trabaja en el mismo, que se diferencian ampliamente de las tradicionales implementadas en la educación escolar/liceal.

Pese a que los bachilleratos deportivos no hayan sido estudiados o abordados académicamente desde el campo de la Educación Física, más allá de que esta conclusión (a la cual llego en este proceso de revisión) se convierta en un obstáculo para la propia producción de literatura en este trabajo investigativo, torna este vacío científico como una oportunidad de aproximación germinal (Reyes, 2018) para la producción académica del Uruguay en el tema que hoy nos convoca.

Finalmente, en lo concerniente a los resultados arrojados en este mapeo de literatura, y como parte del rigor científico que permanentemente intento construir, es factible afirmar que este proceso investigativo le otorga al objeto de estudio de esta tesis el

carácter de original e inédito (César, 2012), considerando, por una parte, la casi nula producción de literatura hallada desde el área, y por otra, el tema central de este estudio direccionado a indagar acerca del bachillerato en Deporte y Recreación al interior del sub-sistema DGETP-UTU en el departamento de Canelones, Uruguay, haciendo especial hincapié en la asignatura Taller de Deporte.

2.2 Marco Conceptual

Este apartado tiene como énfasis principal el hacer dialogar los diferentes conceptos (generales-específicos) desde los cuales se sustenta el presente estudio, con la finalidad de fortalecer la dimensión teórica para generar coherencia entre las partes que componen el documento disertativo, marcando así, la posición que se establece para analizar, interpretar y discutir el tema investigado.

Para Hernández Sampieri (2014), la dimensión conceptual se centra específicamente en la identificación y definición detallada de lentes, teorías o estudios académicos desde los cuales los investigadores analizan un objeto/fenómeno determinando, así como las interrelaciones existentes entre lo conceptual, lo contextual y el análisis de las informaciones empíricas. En relación a lo anterior, Battyánhy & Cabrera (2011) afirman que el referido marco, además de proponer sustento teórico de base para visualizar la investigación como un todo, establece definiciones específicas con las cuales se indica el funcionamiento e interpretación del fenómeno a ser estudiado (p. 29), favoreciendo el proceso de comunicabilidad desde el autor y evitando deslizamientos de sentido en el lector (Pêcheux, 2007).

Para Gallego Ramos (2018), el marco conceptual funciona a partir del agrupamiento de las distintas miradas conceptuales, para constituir niveles de abstracción de la realidad en la cual el objeto de estudio se encuentra inmerso.

Cualesquiera que sean los referentes conceptuales que empleamos para la construcción de nuestro marco teórico, estos no salen de la nada: tienen una historia, son producidos en contextos sociales específicos y académicos que inciden sobre ellos, se entroncan con tradiciones de investigación que los preceden y establecen diálogos con otras. Todos estos elementos son importantes para situar al lector en los rasgos generales de la(s) teoría(s) asumida(s), para justificar la pertinencia de su elección y para entender, en cierta medida, por qué ésta plantea lo

que plantea y estudia lo que estudia. La base para cualquier análisis crítico de un sistema conceptual es su correcta contextualización (p. 16).

Considerando que el tema central de este estudio se encuentra direccionado a indagar acerca del Bachillerato en Deporte y Recreación al interior del subsistema DGETP-UTU en el departamento de Canelones-Uruguay con especial hincapié en la asignatura Taller de Deporte, se hace conveniente construir un marco teórico conceptual que permita presentar o discutir de forma general, lógica, organizada y simple la temática que hoy nos convoca.

Siendo así, esta sección conceptual será organizada en cuatro subsecciones fundamentales; la primera denominada de «Ley General de Educación n.º 18.437» en la cual se aborda de forma general, descriptiva y contextual la legislación/regulación educativa vigente hasta el momento en nuestro país en lo que a Educación se refiere. Una segunda instancia denominada «Subsistema DGETP-UTU: Historia y consolidaciones» en la cual se espera localizar al lector en relación a la estructura y funcionamiento de la Dirección General de Educación Técnica Profesional-UTU, para seguidamente, profundizar la oferta educativa que el referido subsistema promueve actualmente en el Uruguay. Ya en la tercera subsección («Bachilleratos orientación en Deporte y Recreación. Una propuesta de formación») se presenta el Bachillerato y el proceso de emergencia de la correspondiente orientación como política no solo para la continuidad educativa en el sistema nacional, sino también para la inserción de los egresados al mercado laboral. Los lineamientos curriculares que orientan o direccionan las asignaturas «Taller de Deporte I, II y III». Por último, en la cuarta subsección «Taller: posiciones, concepciones y lineamientos para la formación» se aborda conceptualmente la idea del Taller y las contribuciones que el mismo genera para la vivencia, experienciación y abordaje de temáticas específicas en el campo educativo.

2.2.1 Ley General de Educación n.º 18.437

La consolidación del sistema educativo de nuestro país ha sido un esfuerzo de tensiones y disputas sociales, políticas, históricas y culturales que se han mantenido por varias décadas. Históricamente, en el año 1848 se dicta el primer «Decreto Reglamentario de la Enseñanza Primaria» el cual tenía como fin organizar de forma general el Sistema de Enseñanza Primaria, con la idea de «promover, difundir, uniformizar, sistematizar y

metodizar la educación primaria pública» así como «autorizar o negar la apertura de todo establecimiento de educación» (Araújo, 1911, pp. 635-636).

En 1874, período fundacional del sistema educativo nacional, se implementa la reforma escolar impulsada por José Pedro Varela (Reforma Valeriana), la que ayudó a consolidar lo que hoy conocemos como «Sistema Educativo», denominándolo en 1876 como *Legislación Escolar*.

En el año 1985, y luego de recuperar la democracia, se crea la ley de emergencia N° 15.739⁹, la que dio paso a pensar la educación desde un ámbito democrático. La misma pierde su vigencia en el año de 2008 cuando el parlamento, bajo una visión de gobierno progresista, aprueba la Ley General de Educación N° 18.437¹⁰ que actualmente se encuentra vigente.

Durante el transcurrir del 2020, tras la asunción de un nuevo ciclo de gobierno, se aprueba en el parlamento la *Ley de Urgente Consideración* (LUC)¹¹ la cual realiza cambios y modificaciones sustanciales en algunas de las legislaciones vigentes (Salud, Empleo, Agro, Industria, Seguridad, Educación) por lo que la propia Ley N° 18.437, en algunos de sus artículos, se ve profundamente afectada.

Observemos entonces cómo actualmente se encuentra estructurada la Ley General de Educación en el país. La misma está compuesta por VII (siete) «Títulos»¹², que a su vez se subdividen en varios «Capítulos», reglamentando de forma progresiva las formas en

9 La Ley de Emergencia en Educación se crea en el año 1985, cuando se retoma la constitucionalidad del Estado. Se debe recordar que Uruguay sufre una dictadura militar, comprendida entre los años 1973 a 1985. Esta misma ley queda sin efecto a partir de con la creación de la Ley n.º 18.437 “Ley General de Educación”, que comienza a regir luego de la publicación oficial en enero de 2009.

10 Esta información es extraída de la Ley n.º 18.437 distribuida por el Ministerio de Educación y Cultura, siendo la Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales la encargada de la edición (IMPO). Mayor información: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

11 La Ley de Urgente Consideración (n.º 19.889) se convierte en “Urgente Consideración” en el momento en el que el Poder Legislativo permite agilizar las discusiones, debates o análisis de las normas a ser modificadas, posibilitando que las mismas transiten por instancias institucionales más cortas (y en un menor tiempo), contribuyendo así a que su aprobación sea más rápida y con menor resistencia.

Mayor información: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>. Acceso en marzo de 2021.

12 Los siete títulos que componen la presente Ley son los siguientes: “Definiciones, fines y orientaciones generales de la educación; Sistema Nacional de Educación; Sistema Nacional de Educación Pública; Instituto Nacional de Evaluación Educativa; Principios Específicos de interpretación e Integración de la Ley; Disposiciones transitoria y excepcionales; Derogaciones y Observaciones”. Cada uno de los anteriores títulos se encuentra integrado por distintos capítulos, que en su conjunto organizan y estructuran acciones para el funcionamiento del sistema educativo nacional en el país.

las cuales se concibe el funcionamiento, acceso y permanencia de los ciudadanos al sistema educativo nacional.

En primera instancia, el art. 1 de la mencionada ley (Definiciones, fines y orientaciones generales de la educación), establece a la educación como un derecho fundamental de los ciudadanos y de responsabilidad del Estado, garantizando así que la misma suceda sin ningún tipo de discriminación. En esta lógica, se establece en su art. 7 la obligatoriedad de acceso al sistema educativo en razón de ser «obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior» (p. 4).

Seguidamente, en su Capítulo 4 (Principios de la educación pública estatal) se establecen los principios fundamentales de la Educación, los cuales se caracterizan por su «Gratuidad, laicidad, igualdad de oportunidades», lo que implica que todos los ciudadanos tienen el derecho a educarse al interior del sistema, pues, como mencionan Ruegger y Torron (2012) «el estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación y es un deber de los habitantes de este país educarse» (p. 8).

Esta investigación se centrará, de una forma contextualizada, en describir cómo se encuentra estructurado el Sistema Nacional de Educación Pública en el Uruguay (Título III) con la finalidad de establecer un recorrido simple que lleve a construir, identificar y puntualizar el objeto central de esta investigación.

Es importante mencionar que el artículo 49 presente en el Capítulo II (Órganos), reglamenta la forma en la cual estará integrado el Sistema Nacional de Educación Pública y los distintos organismos que de él harán parte, como lo son «el Ministerio de Educación y Cultura, la Administración Nacional de Educación Pública y la Universidad de la República»¹³ (p. 22). Siendo así, la mencionada ley hace referencia a que el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) es el responsable de coordinar la educación nacional, teniendo como cometido principal (en relación a la educación) «garantizar la misma para todos durante toda la vida y en todo el país, así como también, fortalecer y asegurar la calidad mejorando el acceso a educación permanente de adolescentes, jóvenes y adultos»¹⁴ (p. 23).

13 Para mayor información: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008> Acceso Setiembre 2021.

14 Esta información es tomada de la página oficial del MEC, así como también de la propia Ley de Educación n.º 18.437.

Por su parte, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)¹⁵ es un órgano autónomo y estatal con personería jurídica (creado por la Ley de emergencia 15.739¹⁶), responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio nacional¹⁷.

De esta forma, en su artículo 54, la ley n.º 18.437 expresa los diferentes órganos por los que estará integrada la ANEP. Inicialmente se conformaba por Consejos de Educación (Inicial y Primaria, Secundaria, Técnico Profesional) que tenían como función principal brindar la educación del sistema formal a los educandos del país. En virtud de algunas de las modificaciones realizadas por la LUC, este artículo sufrió modificación y pasó de estar conformada por Consejos Generales a Direcciones Generales¹⁸ (p. 28). Esto implica que los trabajadores docentes ya no estarán representados, debido a que su figura se sustituye por las direcciones generales (subordinadas y elegidas por CODICEN) focalizando el poder y la toma de decisiones relacionadas a la educación nacional en unos pocos (directores).

Para una mejor comprensión de quien se encuentra haciendo lectura del presente documento, se decidió realizar un organigrama general de la forma como se encuentra estructurada administrativamente la ANEP —considerando los órganos mencionados anteriormente— ya que la facilidad que genera el visualizar esta organización a nivel macro posibilitará entender su distribución, funcionamiento y dependencia a nivel

15 Actualmente se mantiene como ente autónomo en la Ley General de Educación n.º 18.437 presenta nuevos cometidos en relación a la antigua Ley de Emergencia. Estos son: Elaborar, instrumentar y desarrollar políticas educativas que correspondan a los niveles de educación en la que se imparta; garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, la permanencia y el egreso; asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación establecidos en la ley; promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación en la órbita de competencia.

16 Ley n.º 15.739 de Educación. La ley de Emergencia que es publicada en marzo de 1985 presenta diferentes cometidos y principios a la actual Ley vigente; la misma en su art. 6 establece como cometidos “Extender la educación a todos los habitantes del país, mediante la escolaridad total y el desarrollo de la educación permanente” y afirmar en forma integral los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza. Actualmente se mantienen estos principios y se agrega la igualdad de oportunidades.

Mayor información: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1239387.htm> Acceso en Marzo 2020.

17 Mayor información: www.anep.edu.uy Acceso en Marzo 2020.

¹⁸ «El consejo directivo central, *Dirección General Educación Inicial y Primaria, Dirección General de Educación Secundaria y Dirección General de Educación Técnico Profesional UTU y el Consejo de Formación en Educación.*»

micro, permitiendo así dejar claro los lugares, fines objetivos y funciones que cada órgano cumple al interior del sistema educativo nacional.

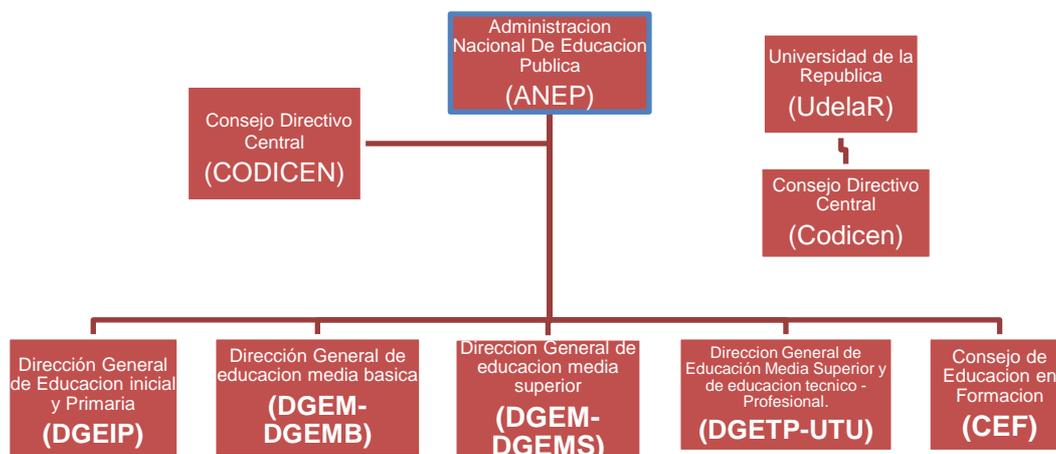


Figura 3 Organigrama general de la estructura administrativa de la ANEP

Fuente: María Eugenia Porratti.

Tal y como lo muestra la Figura 1, todos los órganos de la ANEP se encuentran regidos y direccionados por los mismos principios¹⁹, siendo estos de gran importancia para el desarrollo de la misma. A continuación, se desarrollará cada uno de los consejos de ANEP, para mayor entendimiento de sus funciones al interior del sistema.

El Consejo Directivo Central (CODICEN)²⁰ es un órgano que está integrado por cinco miembros representantes de los distintos consejos, de los cuales tres serán designados por el Presidente de la República, mientras que los otros dos miembros

19 La Ley General de Educación presenta varios artículos que son de suma importancia para el entendimiento de la misma como totalidad. Cabe destacar que para esta investigación no se hace necesario desarrollar puntualmente toda la ley. De igual modo, considero que es importante mencionar los seis principios de la Educación que se suscriben en su Título I (Definiciones, fines y orientaciones generales de la educación) —capítulo II (De los principios de la Educación) “universalidad; Obligatoriedad; diversidad e inclusión educativa, participación; libertad de enseñanza; libertad de cátedra”, así como los descritos en el capítulo IV— (Principios de la educación Pública estatal) “Gratuidad; laicidad y de igualdad de oportunidades”, pues tener claros los mismos desde el inicio, permitirá comprender los distintos direccionamientos establecidos en la norma para el entendimiento del propio sistema educativo.

20 En la página oficial del CODICEN puede ser visualizado su organigrama general, así como los cometidos correspondientes para el referido órgano. Los mismos se encuentran dentro del Título III, específicamente en su Capítulo V, art. 59 de la Ley general de Educación y se subdividen en 17 ítems.

Mayor información: www.anep.edu.uy/codicen o Ley General de Educación. Acceso en: marzo de 2021.

serán elegidos por el cuerpo docente del referido ente. Tiene como función principal «Promover un clima de participación democrática y propiciar en forma permanente una reflexión crítica y responsable, en todo el ámbito organizacional» (art. 59). Sus funciones tendrán una duración de 5 años, pudiendo ser reelectos específicamente por un período consecutivo.

El inicio de la educación formal se lleva adelante con la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), que es la encargada de garantizar la educación de los niños de entre 3 a 12 años, lo que representa en la actualidad la educación inicial y primaria de nuestro país, siendo esta la puerta de ingreso del estudiante al sistema educativo formal nacional. «La Educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social motriz e intelectual de los niños de tres, cuatro y cinco años» (art. 24), teniendo como propósito principal el fomentar la inclusión social del educando. Es importante mencionar que en el sistema educativo uruguayo la obligatoriedad de la educación está comprendida tanto para el DGEIP como por la Dirección General de Educación Media (DGEM); no dejando de lado que, dentro de este último, se incluye a la Educación Media Básica (EMB), dando cumplimiento a la obligatoriedad para el ciclo básico, excluyendo de la misma (obligatoriedad) la Educación Media Superior (EMS), carreras técnicas y universitarias.

Seguido del ciclo «Inicial» (3 a 5 años) se encuentra «Primaria», que está estructurada en seis años consecutivos (1ero a 6to) y tiene como propósito principal brindar elementos y conocimientos básicos para el desarrollo de la comunicación, el razonamiento y la convivencia al interior de la comunidad (art. 25). Asimismo, y como complemento de la trayectoria educativa del estudiante, se encuentra la Dirección General de Educación Media (DGEM), que está integrada por la Educación Media Básica (EMB) y la Educación Media Superior (EMS). En este sentido, la EMB se compone de tres años lectivos (1ero, 2do y 3ero, respectivamente) comprendiendo adolescentes de 12 años en adelante los cuales abarcarán, dependiendo sus posibilidades, los años consecutivos a la educación primaria. De esta forma, la EMB tiene como propósito ahondar en los conocimientos ya adquiridos en su fase anterior, para lograr un dominio teórico y práctico de las diversas disciplinas que de este ciclo hacen parte. Actualmente la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) es el órgano de la ANEP a cargo de impartir la educación secundaria de Uruguay (media básica y media superior).

Como continuación de la EMB, el estudiante tiene la posibilidad de cursar la Educación Media Superior (EMS), que se compone de tres años posteriores a la EMB. Se debe tener en cuenta que la misma será de carácter obligatorio y está orientada a la continuidad en la educación terciaria, sea esta técnica, tecnológica y/o profesional. Se puede cursar en tres modalidades distintas:

- A. Bachilleratos generales.
- B. Bachilleratos Tecnológicos (amplía su cometido tanto a la educación terciaria cuanto a la inserción laboral)
- C. Formación Técnica y Profesional (principalmente orientada a la inserción laboral)

Las modalidades anteriormente mencionadas permiten la continuidad educativa del estudiante a niveles académicos terciarios, tanto universitarios como no universitarios, teniendo en cuenta que los estudiantes que participen de estos niveles pueden transitar este ciclo en el DGES y/o en el DGETP- UTU²¹.

De esta forma, la trayectoria educativa del educando se extiende para que este pueda transitar al interior de la Educación Técnico Profesional, que según el art. 28 de la Ley n.º 18.437 con los cambios otorgados por la LUC, expresa que:

La educación técnico profesional tendrá como propósito la formación para el desempeño calificado de tareas técnicas y profesionales en diferentes áreas ocupacionales, comprendiendo la formación profesional (básica y superior), técnica y tecnológica del nivel medio. Las propuestas de la educación técnico profesional deben permitir la continuidad educativa de los educandos. Los conocimientos o créditos adquiridos serán reconocidos o revalidados para continuar estudios en los niveles educativos que correspondan (Uruguay, Ley de Urgente Consideración, 2008).

La Dirección General de Educación Técnico profesional (DGETP-UTU) cuenta con una gran propuesta educativa en sus distintos niveles (educación media básica, educación media superior, educación terciaria). Presenta énfasis en la educación técnica, destinada a relacionar los ciclos de educación media superior con orientaciones que permitan la inserción laboral.

Por su parte, la educación terciaria universitaria pública es responsabilidad de la Universidad de la República (Udelar) como ente universitario autónomo. Su objetivo

²¹ Mayor información: <https://www.utu.edu.uy/institucional/presentacion> Acceso en: Setiembre de 2021.

principal es la elaboración de conocimiento en el nivel superior permitiendo la obtención de títulos de grado y postgrado (Art. 30 de la Ley General de Educación).

De acuerdo a las modificaciones realizadas por la LUC con lo que respecta a la formación en educación se establece:

...la formación en educación es considerada como educación terciaria universitaria y es compuesta por la formación en educación, comprende la formación académica y profesional, inicial, continua y de posgrado, de técnicos, maestros, maestros técnicos, docentes de educación media, docentes de educación física y educadores sociales, así como otras formaciones que sean requeridas para el buen funcionamiento de la educación. El Estado, a través de las entidades públicas con competencia en la materia, asegurará el carácter universitario de una formación en educación de calidad (art.31).

Luego del estudiante transitar por el ciclo universitario y de obtener el título de grado, existe la opción de continuar dentro del sistema educativo a través de estudios de posgrados: especializaciones, diplomaturas, maestrías y doctorados.

Con el fin de generar mayor facilidad en la comprensión de los ciclos y niveles anteriormente descritos, se realizó un esquema gráfico (que permite visualizar en una línea secuencial y de tiempo el trayecto que un estudiante puede recorrer dentro de la educación formal del país).



Figura 4 Trayectoria Educativa del estudiante dentro del sistema de enseñanza pública del país

Fuente: María Eugenia Porratti.

En lo que tiene que ver específicamente con la Educación Física, esta es una de las disciplinas transversales contemplada por la referida ley (18.437) la cual presenta acción de intervención en los niveles obligatorios de enseñanza; en el artículo 40 de la mencionada ley se manifiesta lo siguiente:

(De las líneas transversales). -El Sistema Nacional de Educación, en cuales quiera de sus modalidades contemplará líneas transversales entre las cuales se encuentran (...) La educación física, la recreación y el deporte, de acuerdo a los lineamientos que se especifican: (...) La educación física, en recreación y deporte, tiene como propósito el desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción, y la actividad humana, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural (p. 10).

Ruegger y Torrón (2012) mencionan que:

En relación a la educación inicial, si bien no está definida la obligatoriedad de la educación en general, ni de la EF en particular, la ley que es bastante concreta en sus definiciones, hace referencia al desarrollo motriz lo que involucra en forma explícita nuestro campo disciplinar. En lo que respecta al nivel de educación primaria es importante remarcar que la ley reafirma los cometidos que dieron constitución a la escuela uruguaya de principios del siglo diecinueve. En cuanto a la educación media básica mantiene la función socializante a través del concepto moderno de competencias, pero hace anclaje en la introducción de lo disciplinar. Si bien esto no constituye una innovación, declara el rol civilizador, fuertemente pedagógico que caracteriza el transcurso educativo (p. 10).

Por tanto, considerando que el licenciado en Educación Física marca presencia en el Sistema Nacional de Educación (en mayor o menor escala, dependiendo el nivel en el que se encuentre), es importante resaltar que en el respectivo subsistema (primaria) se encuentra estructurado bajo una lógica de jerarquía vinculada al área (coordinadores zonales, departamentales e inspector; departamental y nacional) en donde se visualiza el cumplimiento y adaptabilidad de las instituciones, docentes y programas a la normatividad nacional, dependiendo el caso.

2.2.2 Subsistema Dirección General de Educación Técnico Profesional- DGETP- UTU. Historia y consolidaciones

Remontándonos al inicio de la educación técnica en el país, nos encontramos que, en los años 1878-1879, quien en aquel momento fuese presidente (Coronel Lorenzo Latorre) da inicio a la Escuela de Artes y Oficios (en adelante EAO) localizada en su época en los Talleres de Maestranza de la ciudad de Montevideo.

Según lo descrito en uno de los documentos más antiguos rastreados sobre la finalidad de lo que hoy es conocido como la UTU, el Sargento Mayor José Sosa, en carta dirigida a sus superiores con fecha 10 de diciembre de 1878, informa sobre los distintos movimientos planteados como mecanismo de captación/control de sujetos menores de edad en pro del aprendizaje de distintas habilidades y oficios en dicha institución.

Se ha establecido durante el corriente año una Escuela de Artes y Oficios para los menores que recoge la policía por las calles, por delitos de robo, vagos y otros que no pudiéndolos sujetar las madres, entregan a la policía a fin de que sean corregidos y que han sido enviados a esta Maestranza. A dichos menores se les enseña, lectura, escritura, aritmética y música a todos los que tienen vocación para ello y además los oficios de herrero, carpintero, talabartero y zapatero (Heuguerot, 2012, p. 3).

Históricamente, la educación técnica en nuestro país ha estado arraigada a concepciones y momentos que llevaron a entender la funcionalidad de la misma, centrada en quienes tenían la posibilidad o no de acceso a la educación. En relación a lo anterior, Patiño y Torres de Chargoña (2009) describen esta idea como una educación media (liceo-UTU) centrada en dos tipos de clase social (A y B) a las cuales se les asignaba status, responsabilidades y posiciones de sujeto específicas de acuerdo al trayecto educativo por el cual los estudiantes hubiesen transitado, pues, según los autores, «el liceo es para quienes desean seguir estudios universitarios y la UTU para quienes quieren ingresar rápidamente al mercado laboral» (p. 7). En pocas palabras, el transitar por el liceo era considerado prioritario para las clases media y alta de la sociedad, mientras que el realizar estudios en la UTU designaba directamente a sus sujetos como miembros de los sectores más pobres y vulnerables del país; pensamiento que aún persiste en sectores específicos de la población nacional.

Es necesario recalcar que en el año 1915 asume la dirección de la EAO Pedro Figari, quien sustentó su corta gestión (3 años) con un proyecto novedoso que buscaba reconocer socialmente las capacidades artísticas de sus estudiantes y su gran aporte institucional al desarrollo humano del país. Ante distintas presiones de índole políticas y económicas donde se defendía la funcionalidad noble y conservadora con que se consolidó inicialmente la EAO, Figari no tuvo otra alternativa que renunciar en 1918, no sin antes lograr un conjunto de cambios significativos (revolucionarios) para la época, como fue la eliminación del internado, la posibilidad de acceso de la mujer a estudios en la EAO y el reconocimiento nacional de los cursos culminados mediante la entrega de certificados, entre muchos otros.

Es desde aquí que podemos observar cómo, desde sus inicios, la educación técnica era pensada para las personas más pobres de la sociedad, previendo la enseñanza de un arte con la finalidad de que las mismas pudieran valerse por sí solas en el ámbito laboral, remarcando así la diferencia de status de quien accedía al liceo y, posteriormente, a la universidad. Con el pasar del tiempo, esta perspectiva de desigualdad fue cambiando en virtud de las necesidades/posibilidades sociales, los avances tecnológicos a los cuales se enfrentaba el país, e incluso la propia democratización de la educación, haciendo que no solo la oferta educativa aumentara y se diversificara, sino que también los trayectos cursados en la institución sirvieran de base para continuar o perfeccionar los conocimientos adquiridos en otras instituciones de formación entre las que se encuentra la propia Universidad.

En 2020, considerando los cambios realizados mediante la LUC, paso de ser CETP a llamarse Dirección General de Educación Técnica Profesional (DGETP). De acuerdo a los datos proporcionados en el «Programa Planeamiento Educativo para 2020»²², actualmente la institución cuenta en todo el país con 180 centros educativos radicados en 288 establecimientos (171 propios y 117 locales externos).

La oferta educativa propuesta por la Dirección General de Educación Técnica Profesional (DGETP) es amplia y diversa en lo que tiene que ver con los cursos proyectados para cada uno de los niveles que de esta hacen parte, pues su idea fundamental se centraliza en brindar a adolescentes, jóvenes y adultos la oportunidad de continuar con su proceso educativo según sus intereses, conveniencias personales y/o

22 Programa planeamiento Educativo – Departamento estadística. Reporte de Matricula 2020. Mayor información: https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-08/Informe_Matr%C3%ADcula_2020.pdf Acceso en marzo 2021.

necesidades contextuales. En este sentido, la oferta educativa (según la página oficial²³ de UTU), se puede dividir en 5 grandes niveles educativos (figura 3), que a su vez poseen distintas modalidades académicas desde las cuales se puede tener acceso a los mismos, dependiendo del camino transitado por el propio estudiante. Estos grandes niveles hacen referencia a: a) Educación Media Básica; b) Educación Media Superior; c) Educación Terciaria; d) Cursos de formación profesional; e) División de acreditación y capacitación de saberes.

Educación media Básica	Ciclo básico	Formación Profesional	Articulación educación media	Centros educativos comunitarios	
Educación media superior	Educación Media Tecnológica	Bachillerato en Arte y artesanías	Educación Media Profesional	Cursos Técnicos	Cursos para la culminación de la educación media superior
Tercearia	Tecnicaturas	Ingenierías Tecnológicas	Tecnólogos	Articulación	
Cursos de formación permanente	Cursos básicos	Formación Profesional	Capacitación		
División de acreditación y aprobación del saber	De acuerdo a la demanda presentada				

Figura 5 – Niveles educativos y modalidades académicas ofertadas por la DGETP en el país.

Fuente: María Eugenia Porratti

Según datos obtenidos por Planeamiento Educativo en el año 2020, la matrícula de estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos que cursaron estudios en los respectivos niveles que hacen parte del DGETP fue de 104.320, divididos de la siguiente manera:

- Educación Media Básica: estudiantes matriculados - 38.182.
- Educación Media Superior: estudiantes matriculados - 52.729.
- Educación Terciaria: estudiantes matriculados - 11.163.
- Formación Profesional: estudiantes matriculados - 2.246.

Con respecto a los bachilleratos tecnológicos (E.M.T), estos se encuentran dentro de la Educación Media Superior. Cafferatta, Pereira y Marrero (2012) mencionan que se

²³ Mayor información: <https://www.utu.edu.uy/> Acceso en Setiembre 2021.

lleva adelante la creación de los programas de forma experimental y luego son aprobados los lineamientos y las propuestas curriculares por el CETP y el Consejo Directivo Central de la ANEP en diciembre de 1996.

Creación con carácter experimental, de la modalidad técnica del Segundo Ciclo de la Educación Media –Bachilleratos Tecnológicos. El objetivo de estos Bachilleratos era preparar al alumno para su eficaz desempeño en los sectores: agrario, industrial, comercial y de servicios; para ingresar se requería tener aprobado el Ciclo Básico; su egreso lo dejaba en condiciones para acceder al mundo laboral, así como para continuar sus estudios a nivel terciario y/o universitario (Cafferatta, Pereira y Marrero, 2012, p. 256).

En el año 2004 se aprueban de forma definitiva los planes de educación media tecnológica (EMT) y media profesional (EMP), los que al día de hoy se encuentra vigente.

A nivel oficial existe una herramienta electrónica al alcance de la web denominada de Sistema Informático Geográfico de la ANEP (SIGANEP)²⁴ que permite al estudiante/ciudadano localizar geográficamente y en tiempo real la modalidad educativa y la oferta académica existente en los centros educativos del país, tanto para el DGEIP, la DGES y la DGETP- UTU.

Al ingresar a la referenciada página web, es posible encontrar que en su parte superior derecha posee dos pestañas de indagación específicas (Presentación; Oferta educativa), las que otorgan información relacionada al funcionamiento del SIGANEP y la oferta académica respectivamente existente en el país. En el caso de la primera pestaña (Presentación), se describe a nivel informativo el funcionamiento del propio sistema de información y los resultados que en el mismo se pueden encontrar al realizar cualquier tipo de indagación que tenga que ver con el mapeo geográfico de una oferta académica específica (Imagen1).

24 Se puede acceder al Sistema de Información Geográfica – SIGANEP por medio del siguiente link: <https://sig.anep.edu.uy/siganep>. Acceso en Setiembre de 2021.

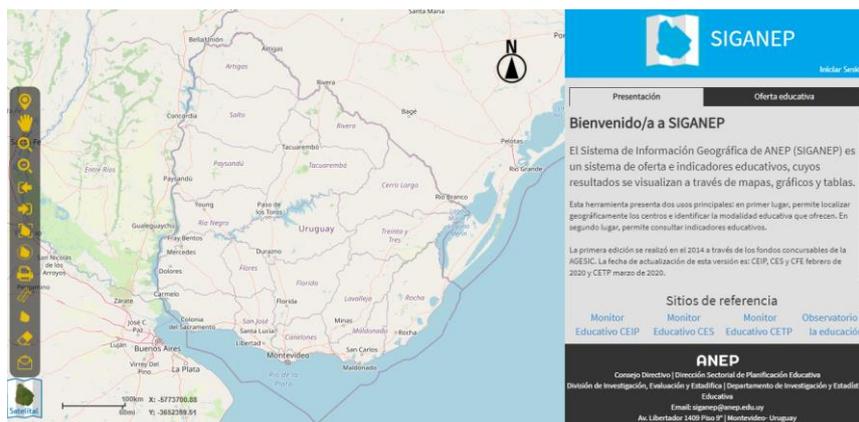


Figura 6 – Página oficial del Sistema de Información Geográfico de la ANEP (SIGANEP).

Fuente: Página Oficial Sistema de Información Geográfica SIGANEP.

En el caso de la segunda (Oferta educativa), se encuentra conformada por cuatro pestañas (¿Qué estudiar?; Buscador de centros educativos; Búsqueda geográfica; Programas y dispositivos) que permiten seleccionar diferentes opciones de búsqueda en relación al interés de curso, el centro educativo, su localización geográfica o estrategias/programas que funcionan en algunas de las instituciones educativas del país (Imagen 2).

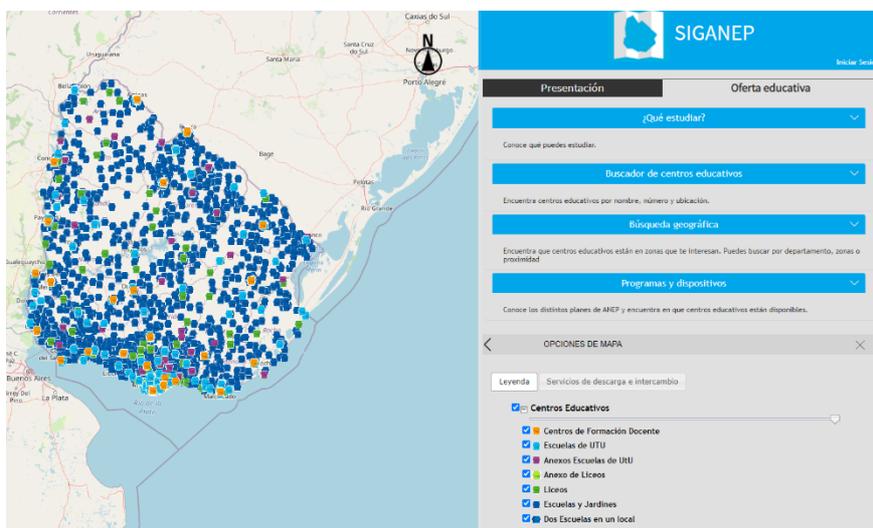


Figura 7 Página oficial del (SIGANEP) - Opciones de búsqueda en su pestaña Oferta Educativa.

Fuente: Página Oficial Sistema de Información Geográfica SIGANEP.

En este sentido, al elegir cualquiera de las cuatro opciones propiciadas por el sistema se despliega instantáneamente un submenú específico (Imagen 3) que permite seleccionar distintas informaciones para filtrar/facilitar/racionalizar la correspondiente búsqueda.

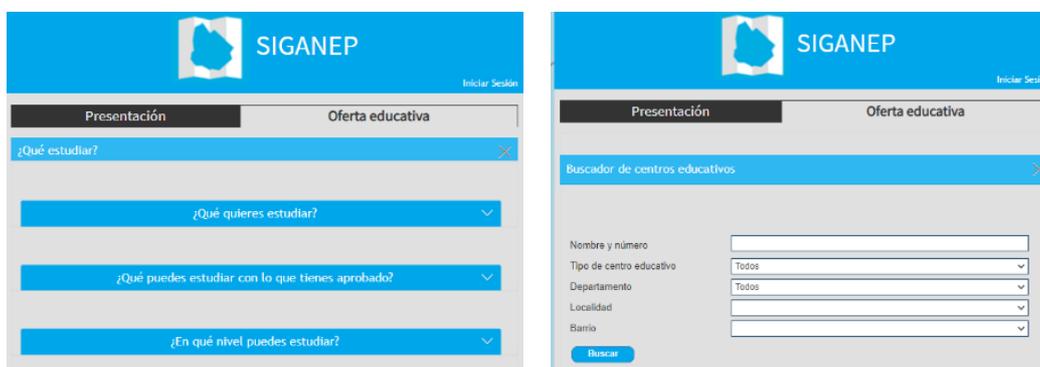


Figura 8 – Página oficial del (SIGANEP) - Opciones de búsqueda en su menú ¿Qué estudiar? - Buscador de centros educativos – Búsqueda geográfica.

Fuente: Página Oficial Sistema de Información Geográfica SIGANEP

En cada una de las opciones presentes al interior de la pestaña «Oferta educativa» existe una opción en la parte inferior derecha que, en combinación/configuración de las opciones de los distintos submenús (imagen 3), genera la posibilidad de seleccionar el tipo de institución educativa que serán localizadas en el mapa del país, región o local seleccionado (Imagen 4).

Hacer uso de esta herramienta web es de gran ayuda para las familias y los estudiantes, ya que en ella es posible identificar en dónde se llevarán adelante las distintas propuestas educativas que tiene la ANEP. Acción que permitiría distinguir y localizar los centros de estudio UTU oficiales junto a sus respectivos anexos de una región determinada (en este caso de la región de Canelones, espacio donde se lleva a cabo este estudio) que al ser seleccionada se ilumina en el mapa (izquierda) la localización de cada una de las instituciones existentes, así como (al presionar sobre las mismas) un cuadro emergente para acceder a otras informaciones, tal y como lo muestra la siguiente imagen.

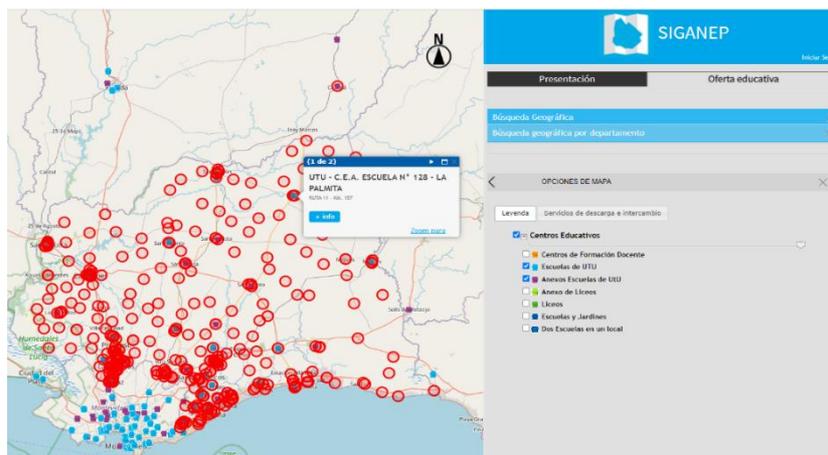


Figura 9 Página oficial del (SIGANEP) – Opción para la selección/visualización de distintas instituciones educativas en la región de Canelones

Fuente: Página Oficial Sistema de Información Geográfica SIGANEP.

Por lo tanto, es posible decir que la DGETP- UTU se encarga de la educación formal de nuestro país, específicamente en lo que respecta a la educación media, básica, superior y técnica-terciaria. Se diferencia del subsistema Secundaria, ya que sus cursos son de carácter profesional y tecnológico, por lo cual se encuentra estrechamente vinculadas al mercado laboral y, en consecuencia, debe ajironarse en relación a las necesidades sociales, tecnológicas y laborales del país.

2.2.3 Bachilleratos orientación en Deporte y Recreación. Una propuesta de formación

Considerando que el objeto de estudio de este trabajo se centra específicamente en el Taller de Deporte que forma parte de la Educación Media Superior (E.M.S), y dentro de esta en los espacios de Educación Media Tecnológica (E.M.T), se hace indispensable no solo describir los mismos, sino también entender las características específicas que regulan/reglamentan este programa de formación en relación a la propuesta convencional (escolar-liceal) en la cual el licenciado en Educación Física se encuentra inmerso.

Para iniciar este proceso de organización conceptual, vi conveniente rastrear algunas informaciones secundarias generales relacionadas con documentos normativos que regulan/reglamentan la implementación, acción o funcionamiento de la orientación Deporte y Recreación, los cuales finalmente fueron compuestos así:

Tabla 2 Documentos normativos que reglamentan la orientación Deporte y Recreación

Materialidades Empíricas del Estudio		
Materialidades	Año	Institución
Resolución de aprobación de curso EMT - Orientación Deporte	2012	ANEP - CETP
Programa Curricular Taller de Deporte I	2004	CETP
Programa Curricular Taller de Deporte II	2004	CETP
Programa Curricular Taller de Deporte III	2004	CETP

Fuente: Maria Eugenia

En informe presentado por Planeamiento Educativo (2020), se puede observar que, a la fecha, dentro de la Educación Media Superior (E.M.S) se encuentran inscritos un estimado de 52.729 estudiantes (Cuadro 2) —que gradualmente han aumentado— cursando ofertas académicas en diversas áreas o campos de formación. En esta lógica, en la página oficial de la Dirección²⁵ aparece visible la oferta de veintidós diferentes opciones/orientaciones de formación que pueden ser cursadas al interior de la E.M.T y entre las cuales se encuentran áreas del conocimiento como administración, agrario, audiovisual, belleza, construcción, carpintería, deporte y recreación, electrotecnia y química industrial, entre otras posibilidades.

Tabla 3 – Cuadro de Alumnos matriculados en E.M.S. según Planeamiento Educativo 2021

Sector de estudio	2019	2020	2021
Administración	10876	11005	10749
Deporte y recreación	7523	8139	7776
Informática	5354	5338	5624
Gastronomía	3668	3944	4419
Electromecánica	2566	2576	2673
Agrario	2374	2401	2777
Belleza y salud	2030	2291	2767
Mecánica automotriz	1778	1955	1510
Electrotecnia	1372	1601	1639
Construcción	1476	1574	1539
Instalaciones eléctricas	1375	1534	1406
Turismo	1294	1411	1188
Carpintería	516	721	779
Química industrial	500	540	482
Audiovisual	-	523	542
Otros (menos de 500 casos)	7059	7176	5105
Total:	49761	52729	50975

Fuente: Departamento de Estadística Programa Planeamiento Educativo CETP UTU.

²⁵ Mayor información: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/educacion-media-tecnologica>. Acceso en marzo de 2021.

Como se observa en el cuadro anteriormente presentado, actualmente hay 7.776 estudiantes matriculados en la orientación Deporte y Recreación, siendo esta la segunda oferta educativa luego de Administración (10.749) con mayor cantidad de alumnos inscriptos (según la estadística que plantea Planeamiento Educativo).

Como se ha presentado en la presente tesis, en la página oficial SIGANEP se configura la posibilidad de encontrar información específica en cuanto a los cursos ofertados por las distintas instituciones o centros de formación existentes a lo largo del territorio nacional; es por esto que en el siguiente apartado se indaga más profundamente la localización de los mencionados bachilleratos deportivos en el país.

Para esto, se debe ingresar a la página del SIGANEP y seleccionar en el buscador el departamento al cual estuviera a fin de inscribirse el estudiante; el nivel educativo (EMS) y el subsistema seleccionado. Desde allí, se desplegarán una gran cantidad de opciones en donde el estudiante podrá inscribirse. Siendo así, y al configurar la información de localización geográfica, es posible visualizar que la mayor concentración de los centros que brindan la orientación es en la ciudad de Montevideo y en la región metropolitana. Por otro lado, se puede percibir que a medida que se aleja de este punto de referencia central (Montevideo), la presencia de los mismos disminuye considerablemente, tal y como lo muestra la siguiente imagen (7).

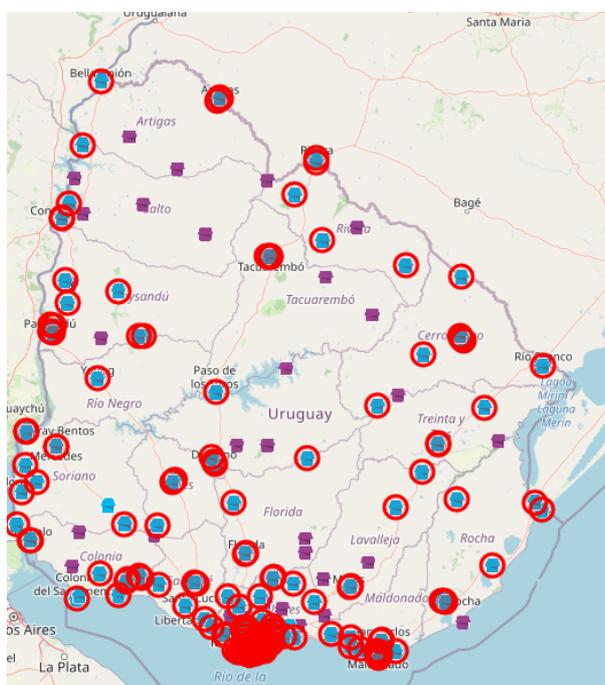


Figura 10 Localización de los Bachilleratos en deporte y Recreación a nivel nacional

Fuente: Siganeep. Bachilleratos en Deporte y Recreación a nivel Nacional.

Con respecto a la creación del plan curricular, se presenta en esta instancia una descripción del contenido del Expediente 350/12, resolución 2862/12, Acta N°110 con fecha de 30 de noviembre de 2012, que tiene como eje principal la aprobación del curso Educación Media Tecnológica orientación Deporte, con una duración de 3 años —Plan 2004— y su esquema curricular.

Se deja constancia que en el documento de resolución del plan contribuyeron las siguientes partes: por un lado, el Instituto Superior de Educación Física – ISEF (representado por la Prof. Lic. María Rosa Corral y el Prof. Lic. Juan Cardozo) y por el otro, la DGETP (representado por el Prof. Daniel Domenech —Inspector—, Prof. Mabel Cabral y Mag. Marcelo Ubal, por ATD Prof. Wilson Nebril).

Se plantea por parte de la coordinación de Cultura Física en la referida resolución incluir el área de Recreación dentro de los contenidos del Taller de Deporte, ya que existe una necesidad de incorporar esta dimensión en los respectivos programas curriculares debido a que se comprendía que en aquel momento estos contenidos no eran contemplados por el actual sistema educativo, razón por la cual, se expide la reformulación del plan curricular, aprobando el Plan EMT Deporte y Recreación.

Luego de presentar algunos de los aspectos formales del documento, se observa que el mismo se divide en 10 partes las cuales obedecen a: Presentación; Fundamentación; Población objetivo; Marco Curricular; Enfoque metodológico; Evaluación; Perfil de egreso; Revisión del plan; Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (REPAG) y finalmente Bibliografía.

En la primera parte (Presentación), se hace hincapié sobre los contenidos programáticos del componente tecnológico describiendo detalladamente el concepto del componente mencionado, como fin dirigido a la «la adquisición de una cultura tecnológica que procurara facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral» (p. 3); por lo tanto, expresa que el EMT de Deporte y Recreación, se instrumentará en tres etapas; «la primera de Introducción al deporte; la segunda de fundamentación deportiva y recreativas, y la tercera de Especialización» (p. 3), estableciendo que quienes alcancen la aprobación de la malla curricular en sus respectivos tres niveles, se les entregará un certificado que acredite ser «Bachiller Tecnológico en Deporte y Recreación y Auxiliar Técnico en el deporte elegido» (p. 4).

En la siguiente etapa (Fundamentación), se sustenta el crecimiento y la relevancia que ha adquirido el campo de la Educación Física y el Deporte en el país, haciendo un recorrido legislativo con respecto a la Ley general de Educación (2008) y la Ley de

obligatoriedad de la Educación Física en Primaria (2006). En concordancia con lo anteriormente mencionado, el objetivo de la ley general de educación es «garantizar el derecho a todos los ciudadanos al acceso a la Educación física, el Deporte y la Recreación» (p. 4). Lo que permitirá formar educandos a nivel específico desde todas sus dimensiones en lo que respecta al campo motriz, físico y mental contribuyendo a formación integral para formar sujetos libres, pensantes y críticos.

Así mismo, se menciona cómo la sociedad y los medios de comunicación han colaborado en el desarrollo y en la difusión del deporte con características de fenómeno de espectáculo, deportivización, atravesando el género, la cultura, las edades y la clase social. Más allá de estas características, el deporte se inserta en el ámbito educativo con expectativa debido a su funcionalidad como herramienta educativa, como medio para la socialización y como práctica de promoción de salud.

El concepto de Tecnología ocupa un lugar central en los planes curriculares 2004, por lo cual es fundamental esclarecer el mismo, ya que es necesario que se comprenda tanto para la elaboración del plan como para los sujetos activos que transitan por él, haciendo especial hincapié en «el trabajo de enseñanza de los docentes en las aulas» (p. 5).

Para Torrón (2015), el deporte como práctica corporal en la historia reciente de la formación del país, se ha direccionado más puntualmente hacia el rendimiento deportivo que hacia su proyección social o cultural. Es por este motivo que en el EMT de Deporte y Recreación se propone; «enriquecer la formación de los estudiantes por medio de la inclusión de otras perspectivas teóricas» (p. 6), lo que posibilitaría establecer diversas formas de ver, abordar, vivenciar e incluso analizar la función social del deporte al interior de la cultura.

Por lo tanto, se define el término tecnológico relacionado con los objetivos que presente la DGETP, en donde «La palabra Tecnología proviene del griego tekne (técnica, oficio) y logos (ciencia conocimiento)» (p. 6).

Esto genera que los docentes que se desempeñan laboralmente en este tipo de cursos deben comprender a nivel teórico el concepto tecnológico, entendiendo que el mismo se sostiene desde un conocimiento específico para aplicar en un lugar puntual desde el saber hacer, en donde se desempeñarán los futuros egresados en el mercado laboral.

De esta manera, la EMT desarrolla el concepto anterior y elabora una definición «elaboración de bienes, procesos o servicios» (p. 7). Según la demanda de la sociedad actual, la tecnología creará productos y esto exige una reflexión y un análisis de

propuestas en formación tecnológica como la del Deporte y Recreación, que se centre «en la formación de ciudadanos que sean conscientes de la complejidad de nuestro tiempo, así como del lugar central que la generación de conocimiento y de tecnologías ocupa en nuestro contexto local, nacional y global» (p. 8).

Por consiguiente, el EMT propone una interacción entre el concepto de Tecnología y el de *trabajo decente*, entendiendo trabajo decente como «resolución de problemas», vinculando directamente con una característica del perfil de egreso de esta orientación en donde, a grandes rasgos, su egresado deberá ser capaz de «desarrollar diferentes técnicas con un claro sustento científico para mejorar o trabajar los problemas de convivencia de un centro educativo o proporcionar el desarrollo deportivo de distintas comunidades» (p. 9).

En la tercera parte de la resolución se hace referencia a la población objetivo y el perfil de ingreso para la orientación; en la misma no se establecen requisitos vinculados a experiencias motoras específicas, por lo tanto, el único requisito es a nivel del trayecto educativo; esto significa que podrán inscribirse todos los estudiantes interesados que hayan egresado de Educación Media Básica.

En cuarto lugar, se presentan las nociones del «marco curricular» con énfasis en la descripción del componente tecnológico-profesional vinculado al Deporte y la Recreación, para favorecer la enseñanza de los estudiantes que por este transitan. Ya que el perfil de ingreso no establece requisitos específicos en cuanto a habilidades motoras, se deberá introducir al estudiante en su primer año a través de la asignatura Taller I con el fin de «vivenciar e incorporar variadas experiencias motoras y educativas, procurando el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas básicas para el desempeño de los diferentes deportes, así como introducirlo a diversas familias de movimiento» (p. 9).

Ya para el segundo año, se direcciona la formación hacia el despertar el interés del alumnado participante mediante «las múltiples variadas y amplias propuestas presentada por el docente dando ejemplos de trabajos con «juegos, música, diferentes planteos metodológicos, variedad de útiles y espacios» (p. 10).

Por último, en la tercera etapa de especialización, los educandos deberán escoger dos deportes para ser profundizados (se proponen deportes tradicionales) pudiendo incluir otro deporte por interés y motivación de los mismos, así como las actividades particulares del centro. Para esto se sugiere que, al culminar el segundo año, en conjunto con la dirección del centro, se acuerde qué o cuales deportes se desean trabajar para

dicha especialización, debiendo informarse de las distintas decisiones al correspondiente Referente.

Se desarrolla la justificación y la estructura curricular de las siguientes asignaturas: Taller, Biología y Anatomía humana, Fisiología funcional y del ejercicio, Biomecánica, Introducción a la Didáctica y el deporte (en donde se inserta el Licenciado en Educación Física), Psicología del Deporte, Primeros auxilios, Gestión y Proyectos. Aprobando los tres años y el proyecto de egreso, el estudiante obtiene el crédito educativo de Bachiller Tecnológico en Deporte y Recreación-Auxiliar Técnico en el deporte elegido.

Luego de este punto se presenta en el programa el «enfoque metodológico» del esquema curricular, donde se sugieren espacios que brinden la posibilidad de potenciar los contenidos significativos para los estudiantes, permitiendo problematizar y re conceptualizar los contenidos específicos de los programas curriculares de TD; para esto, se sugieren estrategias metodológicas, tales como; *Trabajos en equipo, Talleres; Enseñanza recíproca, Educación personalizada, Aulas integradas, Exposición por parte del docente, Utilización de recursos informáticos, Campamentos, visitas, paseos, intercambios, actividades recreativas* (p. 14).

En concordancia con lo anterior, se sugiere que la evaluación sea «parte constitutiva del aprendizaje, priorizando el carácter reflexivo y comprensivo (...) por ello son importantes aquellos dispositivos pensados en producir y no en reproducir» (p. 15). Esto necesario crear un buen clima de aula donde el estudiante comprenda que la evaluación es un proceso fundamental y no una mera instancia evaluativa, se recomienda pasar por distintas modalidades como la Diagnóstica; la Formativa; el Proceso y la Sumativa.

Llegando al final del documento nos encontramos con el «perfil de egreso», el cual apunta a las características que debe cumplir un egresado del Bachillerato opción Deporte y Recreación. A su vez, se menciona el rol que ocupará al lograr la inserción laboral del egreso vinculado al «apoyo a la labor de los Técnicos en diferentes deportes, al arbitraje y a la gestión/organización de proyectos deportivos en general y vinculados al deporte y a las propuestas educativas» (p. 16).

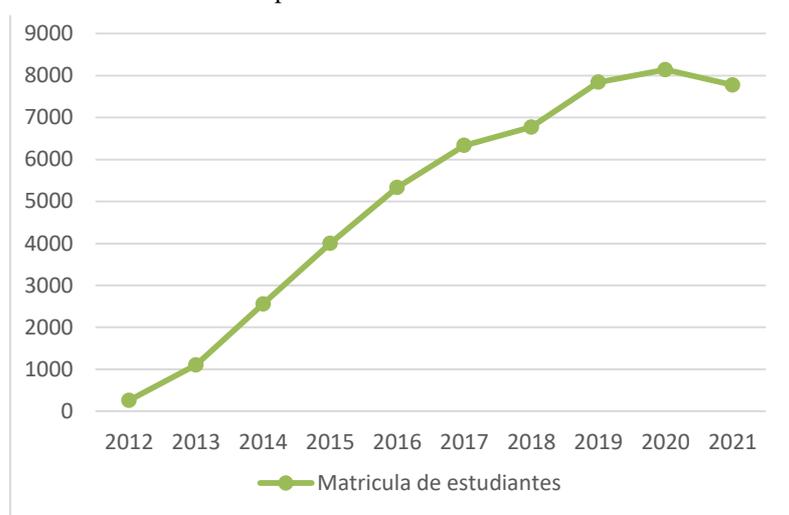
Por último, se sugiere la revisión del desarrollo del plan por parte de la DGETP con la finalidad de realizar ajustes, en caso necesario, así como también se establece que el curso se regirá por el Reglamento y Pasaje de Grado (REAPAG) vigente y aprobado, para culminar con la bibliografía utilizada en el documento.

Como se mencionó páginas atrás, los bachilleratos deportivos han ido creciendo a lo largo de su implementación en el sistema; recordemos que fue en el año 2012 en el que

se crea la orientación Deporte y Recreación luego de un trabajo mancomunado de tres años entre el DGETP y el Instituto Superior de Educación Física (ISEF); tiempo en el cual se pudieron proyectar y elaborar los planes de estudio para su implementación.

En el siguiente gráfico se puede ver cómo la matrícula de la orientación DR (información brindada por estadística y matrícula de DGETP)²⁶ fue creciendo a lo largo de los años, según los informes presentados por planeamiento educativo.

Tabla 4 Crecimiento de matrícula de estudiantes por año presentada por planeamiento educativo.



AÑO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Estudiantes	260	1102	2557	3998	5335	6336	6772	7840	8139	7776

Fuente: Planeamiento educativo.

Los Bachilleratos en Deporte y Recreación están compuestos por 3 años de curso o trayectoria, con una gran variedad de asignaturas que se modifican según el año (1ero, 2do y 3ero). El profesor de Educación Física se inserta en este plan a través de las asignaturas Taller de Deporte I, II o III o en el segundo año a través de la asignatura Introducción a la didáctica y Metodología en Deporte. Es importante mencionar que en esta asignatura específica de 2do año (Introducción a la didáctica) los objetivos

²⁶ Mayor información: https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2021-02/Matricula%202020_IMPRESION_Retoques.pdf Acceso en: septiembre de 2021.

planteados por el programa curricular varían en relación al Taller de Deporte. El curso presenta tres objetivos generales²⁷ a cumplir durante el año lectivo:

Reconocer y valorar la metodología como una ciencia práctica, determinando claramente el aporte de los conocimientos de otras ciencias. Poder diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar una tarea con un encuadre teórico que lo sustente. Posibilitar el poderse poner frente a un grupo y asumir el papel protagónico que las circunstancias ameriten Programa, Introducción a la didáctica y metodología del deporte (ANEP, 2012, p. 2).

Continuando con la normativa curricular y la estructura de los BDR, se analizan los tres programas curriculares de Taller de Deporte, por lo que se puede mencionar coincidencias entre unos y otros con respecto a su composición y contenido. Para los tres años se puede observar una misma estructura que se divide en cinco sesiones, sin contar la bibliografía general y específica.

El programa se representa de la siguiente forma: a) Fundamentación, b) Objetivos, c) Contenidos, d) Propuesta metodológica y e) Evaluación.²⁸

Plan curricular 1er año:

- Fundamentación: Menciona el público al que aspira captar y sus características, haciendo hincapié en los conceptos previos que puedan aportar y contribuir al enriquecimiento de todos los estudiantes. Para este año es pensado el programa como una instancia de nivelación y de intensa experimentación de diversas prácticas deportivas, así como también promover en paralelo valores entendidos o relacionados con el deporte y que son de suma necesidad para una convivencia social. El programa presenta en este espacio un apartado para el docente, mencionando que sus propuestas deberán ser atractivas, generando el interés y la formación permanente del estudiante.
- Objetivos: Se presentan de carácter general, sin mencionar ningún deporte en particular. Varios son orientados al ámbito pedagógico, con índole social y convivencia, de reflexión crítica en cuanto al deporte como objeto de enseñanza

27 Programa curricular Introducción a la Didáctica. Mayor Información: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/Metodologia-II.pdf> Acceso en: septiembre de 2021.

28 Se pueden visualizar los diversos planes para los tres años en la siguiente página. <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion> Acceso en: septiembre de 2021.

y su esquema motriz, así como también los hábitos saludables de la práctica deportiva que pueden transmitirse en la vida cotidiana.

- Contenidos: Se dividen en tres grandes unidades didácticas, que son: a) Actividades gimnásticas: en relación a la gimnasia deportiva y formativa con énfasis en las capacidades condicionales. b) Actividades atléticas: se encuentran subdivididas en tres áreas (correr, saltar y lanzar). c) Actividades deportivas colectivas: no menciona ningún deporte específico; a modo general deberá dominar lo técnico-táctico, los principios ofensivos y defensivos y las clasificaciones de deportes.
- Propuesta metodológica: Vivenciar contenidos significativos para los estudiantes, así como también construir espacios de discusión sobre el deporte. Se sugieren distintos tipos de metodologías tales como: enseñanza recíproca, aulas comunitarias, trabajos en equipo y recursos informáticos.
- Evaluación: Se recomienda una evaluación de tipo reflexiva y comprensiva por parte del docente. Se espera que se realicen varias instancias de este tipo, tales como una evaluación inicial diagnóstica, formativa, procesual y sumativa. Se menciona la necesidad de un clima apropiado para llevar a cabo esta última instancia.

Plan curricular 2do año:

- Fundamentación: Para este año se realiza una explicación breve de cómo se deberá desarrollar el plan curricular en el correr del año lectivo. Divide al programa en dos grandes bloques: Deportes alternativos y Deportes colectivos con pelotas, y realiza un criterio de fundamentación específica para las duplas, pudiendo así profundizar en conceptos como ejecución técnica, factores motivacionales, aspectos reglamentarios y metodológicos. Las duplas son las siguientes: a) fútbol y handball y b) basquetbol y vóleibol.
- Objetivos: Están divididos en dos grandes áreas: objetivos para deportes alternativos (sin mencionar ningún deporte específico) y objetivos para deportes colectivos, también sin mencionar ninguno en particular. Ambos continúan con el fin de conocer, experimentar y vivenciar los deportes —como en primer año—, para luego hacer énfasis en la profundización de los conceptos para cada contenido

- Contenidos: Se divide en cuatro unidades curriculares: 1) Deportes alternativos, subdividida en tres espacios, a. juegos deportivos sin pelota, b. juegos deportivos con pelota y c. recreación, este último como contenido obligatorio 2) Deportes tradicionales, divididos por cuatro deportes a. fútbol, b. handball, c. básquetbol y d. vóleybol. Para estos se realizará una Introducción al deporte, Conocer y comprender el juego y Sensibilización y dominio. 3) Planificación y Metodología general del deporte; trabajo de modelos organizativos, criterios metodológicos para la enseñanza de un deporte; realización de una planificación con sus diferentes partes y diagramas. 4) Deporte Infantil: cómo se clasifica, marcos institucionales de cada deporte.
- Propuesta metodológica: Se observa que la propuesta metodológica es la misma que se plantea para el plan curricular de 1er año, sin tener cambio alguno.
- Evaluación: Se observa que la propuesta evaluativa es de igual características al plan curricular de 1er año, sin tener cambios.

Plan curricular 3er año:

- Fundamentación: Observa la experiencia ya transitada por el estudiante y asume un proceso ya constituido para el mismo, por lo que establece que deberá optar por dos deportes, buscando profundizar en los mismos sus aspectos técnicos-tácticos, su reglamento y deberá poder gestionar y diseñar un proyecto. Más que una fundamentación, son indicaciones para el estudiante de cómo continuar con su trayectoria educativa.
- Objetivos: En ellos se observa que se introduce la noción de campo laboral y la responsabilidad en el mismo, así como el trabajo de acompañamiento según el perfil de egreso, lo que está estrechamente relacionado a este subsistema educativo (inserción laboral). En esta instancia no se habla de ningún deporte en particular, pero se menciona la necesidad de desenvolverse de forma fluida en el rol de árbitro, así como también en tareas de gestión en el ámbito deportivo.
- Contenidos: En cuanto a estos la propuesta es mucho más estrecha. Se divide en los cuatro deportes tradicionales (fútbol, handball, básquetbol, vóleybol) y para cada uno de ellos realiza el siguiente punteo: a) estrategias ofensivas b) estrategias defensivas c) reglamento d) scouting, e) deporte infantil (baby fútbol, mini handball, mini básquetbol, mini vóleybol).

- Propuesta metodológica: Se visualizan las mismas propuestas que en los planes curriculares mencionados anteriormente.
- Evaluación: Se observan los mismos criterios y lineamientos que en los planes curriculares presentados anteriormente, sin visualizar ninguna diferencia.

Estos planes curriculares son aportados por planeamiento educativo. Se puede decir que los planes de Taller de Deporte, para sus correspondientes tres años, presentan similitudes y disonancias entre los mismos, que se detallan a continuación:

Si se comparan los tres planes curriculares con relación a la estructura que presentan, se puede afirmar que, en cuanto a la «Fundamentación», se observa que existe una intención por parte del currículum de realizar un proceso formativo en los tres años curriculares. Desde el primer año, con el objetivo de centralizar sus esfuerzos en el público al que se aspira captar en relación con las diversas prácticas deportivas, y con características de nivelación y experimentación de sus estudiantes, pasando luego a un segundo año con una fundamentación más específica y con mayor profundización en relación a los conceptos de deporte, tanto alternativos como tradicionales.

Por último, en el tercer año se espera que los estudiantes hayan consolidados los conceptos vinculados directamente con los programas de Taller de Deporte I, II, III, a su vez se observan indicaciones específicas de cómo debe transitar el estudiante su último año lectivo, debiendo optar por dos deportes los cuales deberá profundizar en todos sus ámbitos considerando el perfil de egreso seleccionado.

En relación a los objetivos presentados por los distintos planes curriculares (1ero, 2do, 3ero), podemos ver que, en el primer año, estos apuntan a vivenciar experiencias en relación a las diversas prácticas deportivas y con índole reflexivo, con carácter social, pensando en los estudiantes como seres que ya están inmersos en la sociedad. En el segundo año, no se menciona ningún deporte específico (como objetivo), pero mantiene el concepto de experimentar diversas prácticas con mayor profundidad, tanto en deportes tradicionales como alternativos. Para el último año curricular, existe una intención de llevar a cabo lo aprendido al campo laboral, tanto para su inserción como para la continuidad en la trayectoria educativa del estudiante. Cabe destacar que los contenidos curriculares en relación a la formación integral del estudiante están vinculados con la transmisión de valores que se deben dar de forma transversal en todos los años de la orientación.

Para el primer año, el plan curricular presenta tres unidades didácticas (Actividades gimnásticas, Actividades atléticas y actividades deportivas colectivas); en el plan curricular de segundo nivel, se observa un mayor desarrollo en los contenidos curriculares a trabajar durante el respectivo año, no solo en relación a las diversas prácticas deportivas (tradicionales y alternativas)²⁹ sino también en relación a formas de planificación, así como la especificidad en la unidad a trabajar el deporte infantil. Para el último año, se sugiere el trabajo con deportes tradicionales y la realización de un proyecto final, el cual garantizará la promoción del estudiante, teniendo como figura principal y siendo el encargado de trabajar con los estudiantes el profesor de TD, ya que los proyectos de egreso estarán vinculados al área de CF.

Dentro de sus similitudes se puede mencionar que la propuesta metodológica y la evaluación sugerida por los planes curriculares en los tres años poseen las mismas características, pues se observan idénticos lineamientos en cada una de ellas dejando ver que se repiten los criterios para los distintos planes sin diferencia sustancial entre los mismos.

En conclusión, podemos decir que la orientación Deporte y Recreación se encuentra consolidada en la UTU debido a la gran demanda y aceptación que tiene a nivel nacional, ya que, como se mencionó párrafos atrás, es la segunda oferta educativa elegida por los estudiantes para desarrollar su proceso formativo, acción que, según lo discutido, deja ver la existencia de una mayor concentración en los departamentos de Montevideo y Canelones.

2.2.4 Taller: posiciones, concepciones y lineamientos para la formación

Luego de enmarcar en dónde se encuentran los bachilleratos en Deporte y Recreación dentro del sistema educativo, observando cuáles son sus fines y las características generales que los componen, es imprescindible conceptualizar a través de distintas fuentes/autores cuales son los posicionamientos o las lentes conceptuales desde las cuales comprendemos el Taller. Para esto, se hace necesario enmarcar nuestro objeto de estudio al interior de la UTU, ya que el realizarlo en esta instancia permitirá un análisis específico del Taller de Deporte recordando que es en este el lugar donde se inserta

²⁹ En cuanto a los deportes alternativos: Juegos deportivos sin y con pelota; Recreación. Por otro lado deportes tradicionales se observan: Fútbol, Hándbol, Voleibol, y Básquetbol.

profesionalmente el docente egresado del área de la Educación Física del país. Siendo así se trabajarán con autores internacionales y nacionales buscando desarrollar de forma integral y competente el concepto de Taller.

Para iniciar, es importante aclarar la complejidad que implica el definir el Taller y tomar postura sobre su uso, objetivo o significado, ya que puede ser estudiado por disciplinas muy diferentes, que muchas veces tienen relación directa con el área de la educación.

Según la Real Academia Española (RAE)³⁰ el término *taller* proviene de la palabra francesa «atelier», que refiere al lugar donde trabaja un artista.

1. «m. Lugar en que se trabaja una obra de manos»
2. «m. Escuela o seminario de ciencias o de artes»
3. «m. Conjunto de colaboradores de un maestro» (RAE, 2014)

A su vez, el término *atelier* proviene de *astelle* (astilla), en relación a los astilleros, lugares donde se construyen o arreglan barcos. Resulta interesante recordar el origen epistémico de la palabra para luego transferirlo a la hora de hablar de la asignatura Taller en la UTU.³¹

Por su parte, Cano (2012) aborda el concepto de Taller como parte de una dimensión metodológica en relación directa con la educación popular de nuestro país, estableciendo en ella la posibilidad de una dinámica participativa destacando la importancia del pensamiento estratégico y la organización de las acciones, métodos y técnicas en función de objetivos perfectamente planeados. Es en este sentido que el referido autor manifiesta que un taller es:

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, (...) sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el dialogo de los saberes y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de la partida (Cano, 2012, p. 33).

30 Mayor Información: <https://dle.rae.es/taller#Z0iszoy> (fecha de consulta 22/01/2021)

31 Tal como mencione páginas atrás, la emergencia de la UTU como institución formadora direccionó sus esfuerzos para que los sujetos que por ella transitaban (especialmente los de los sectores más bajos de la sociedad) adquirieran un conocimiento que les permitiera su ingreso de forma eficaz y rápida al campo laboral, razón por la cual, el adquirir una habilidad “práctica” se convertiría en sinónimo de subsistencia mediante un oficio determinado.

Asimismo, el autor citado establece que al interior del taller se propicia una transformación educativa mediante la integración de la teoría, la práctica y la construcción colectiva (participantes). El mismo hace énfasis en las características generales del trabajo Taller dividiéndolas en dos: la primera, como un dispositivo de trabajo con y en grupo, y la segunda, como una metodología de trabajo que busca alcanzar objetivos preestablecidos utilizando determinadas técnicas. En lo que tiene que ver al taller como dispositivo de trabajo en grupo, se observa que se hace hincapié en lo colectivo, por lo tanto, el tener experiencias y puntos de vistas diferentes enriquecen aún más el trabajo de los participantes.

En tanto el taller como metodología, es un proceso educativo basado en la concepción de la pedagogía de la praxis. En esta se expresa que:

La práctica (la experiencia) es la fuente fundamental de la reflexión teórica, lo cual por su parte posibilita nuevas miradas sobre la intervención (...) De este modo teoría y práctica se integran en la acción de comprensión de la realidad y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gadotti, citado por Cano, 2012, p. 36).

En la misma línea Andrade y Muñoz mencionan que:

...el taller se aplica cuando se puede desarrollar actividades vinculadas a la resolución de problemas reales, con una disciplina o determinada área de conocimiento o para adquirir un conocimiento técnico o habilidad específica hacia el ejercicio de la profesión de los participantes (Andrade y Muñoz, 2004, p. 257).

En mi experiencia el trabajo en taller dentro del sistema educativo se asume a partir de las ideas previas de los estudiantes (visible en la fundamentación de los programas), trabajando desde descubrimientos individuales y colectivos para la consolidación de los aprendizajes. González (1989) afirma que el trabajo en un taller «procede del establecimiento del vínculo y la comunicación a la tarea tanto a nivel concreto como abstracto; en tanto a través del grupo se logra la síntesis del hacer, el sentir y el pensar, el aprendizaje» (p. 4). Por tanto, el taller es una forma de enseñar de manera global y de aprender mediante la realización de diversas técnicas, en un espacio donde se da el intercambio del conocimiento, en donde se aprende haciendo (Andrade y Muñoz, 2004, p. 254).

Se analiza el taller como un tiempo y un espacio para el aprendizaje, donde se da un acercamiento progresivo al objeto a conocer por parte del estudiante y con el facilitador que en este caso es el docente quien, desde su planificación, establece una relación con

«alumno; mutuamente modificante, abierta al cambio, que acepte el error e integre la teoría y la práctica» (González, 1989, p. 5).

De forma similar a lo expuesto, Andrade y Muñoz (2004) hacen referencia al taller como una propuesta de trabajo de corte interactivo y crítico en el cual docentes y alumnos pueden vivenciar e interactuar con multiplicidad de elementos del conocimiento en pro de crear reflexiones en torno a un asunto o tema determinado de debate. Para ello, las referenciadas autoras manifiestan que el taller:

...consiste en la reunión de un grupo de personas que desarrollan funciones o papeles similares, para estudiar, analizar problemas y producir reflexiones, conclusiones o soluciones en conjunto (...) el adjetivo crítico que vincula a la palabra taller, alude a uno de los objetivos rectores de la educación y es el de lograr que los estudiantes desarrollen un pensamiento capaz de cuestionar, evaluar y valorar para construir nuevos sentidos en el proceso de aprendizaje (2004, p. 254).

En consecuencia, estas interacciones que propicia el docente mediante su planificación, llevan al enriquecimiento colectivo de las experiencias o vivencias tenidas por los participantes, generando que el conocimiento que circula en ese espacio de interacción educativa, lleve a la emergencia reflexiva (individual y colectiva) del asunto estudiado.

Bañuls y Hounie (2003) recrean al taller como una metodología de enseñanza, donde los estudiantes son protagonistas de los procesos de aprendizaje. Si bien establecen que existe un camino prefijado, como lo son los planes curriculares, la forma del trabajo en el aula-taller *no es pre-fijada*, sino de construcción colectiva entre las partes. Siendo así, se considera que el rol docente del coordinador-tallerista no es el rol habitual-tradicional al que estamos acostumbrados a la hora de ejercer la docencia, sino que pone en juego nuevas formas de relación entre el docente-estudiante-saber indagado. Establecen también que, simultáneamente, en el aula-taller se desarrollan procesos de enseñanza de corte subjetivo que tendrán o no legitimidad en razón de la organización simbólica de la cual provienen los participantes, y que serán mayoritariamente significativas en la medida en que el contexto social, histórico e institucional les haya posibilitado un amplio espectro de índole vivencial; pensamiento que para Steiner (2003) permite un dialogo vivo entre «los conocimientos teóricos que el estudiante va descubriendo en su formación y la propia experiencia» (p. 174).

Los mencionados autores, destacan, por otro lado, la dificultad que se tiene en la actualidad en instrumentar diversas formas de talleres debido a las estructuras cerradas,

limitadas y poco críticas que presentan los distintos sistemas educativos, los programas curriculares y los tiempos académicos, en donde es complejo llevar adelante los aprendizajes por descubrimiento considerando las distintas problemáticas relacionadas a espacios, recursos humanos, materiales y financieros de las instituciones académicas y de formación humana.

Dentro de los autores internacionales que hablan del Taller también se encuentran: Ander Egg (1991) y Careaga, Cirillo, Da Luz & Sica (2006). El primero establece el taller dentro de la perspectiva pedagógica y en consecuencia funcional en el sistema de enseñanza y aprendizaje. Los segundos, establecen características generales; el rol del facilitador (docente); el rol del alumno y las formas de llevar adelante este dispositivo de índole experiencial.

Al centrarnos en Ander Egg (1991) el mismo describe que al término taller como concepto abordado desde el ámbito pedagógico, se le ha otorgado una diversidad de usos generando así una multiplicidad de formas de comprenderlo.

Es una palabra que sirve para indicar **un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado**. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo", que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. Este es el aspecto sustancial del taller. Pero es un modo de hacer que tiene ciertas características que le son propias y que se apoyan en determinados supuestos y principios (Ander Egg, 1991, p. 10).

Luego de presentar desde dónde se va a abordar el concepto de Taller, no queda duda que es necesario poner en contexto en dónde se está llevando a cabo; esto parece importante y destacable porque el mismo se estará realizando dentro del sistema educativo formal a través de la DGETP y, a su vez, dentro de la ETA mayoritariamente con estudiantes adolescentes que oscilan entre los 16 a 18 años teniendo sus características propias.

Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica (en el caso de talleres a nivel universitario o de escuela técnica), la inserción en un campo de actuación directamente vinculado con el futuro quehacer profesional de los estudiantes (talleristas). Tendrían que constituir también, el campo de actuación de los docentes, en cuanto profesional de un determinado campo (Ander Egg, 1991, p.11).

Es interesante mencionar que se puede observar un paralelismo entre la perspectiva de Ander Egg, Andrade y Muñoz, y Cano con la EMT de la UTU, ya que todos establecen características específicas del taller con el futuro sujeto a ser formado para ocupar un lugar en el mercado laboral.

En este sentido, el taller es indudablemente una preparación constante y un entrenamiento de los docentes-facilitadores-coordinadores con los estudiantes para el ámbito de actuación multidisciplinar-laboral. En esta línea, se sostiene la enseñanza de la DGETP no solo del EMT, vinculada históricamente con la enseñanza³² para la inserción inmediata al campo laboral. Por parte de Andrade y Muñoz (2014), mencionan que:

...el taller es un hacer productivo en el que se aprende haciendo (...) por ello incluye una metodología participativa, donde se aprende a desarrollar conductas actitudes y comportamientos que incluyen al otro y se aprende a participar participando « en cuanto a la docencia en el taller «es una pedagogía activa que reemplaza la clase magistral por la educación mediante la realización de trabajos participativos , de una manera inductiva surgen problemas que, en la reunión de taller se transforman en temas de reflexión sobre la acción realizada y a realizar... se necesita un docente dinámico y comprometido con su quehacer que realice seguimiento de los resultados de su trabajo, evalúe el proceso de aprendizaje con el materias producido y retroalimente al estudiantes con información significativa (pp. 260-261).

Al mismo tiempo, Careaga, Cirillo, Da Luz & Sica (2006) lo definen como: «El taller implica como su nombre lo indica, un lugar donde se trabaja, se interactúa y se elabora propiamente conocimiento. Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión» (p. 5). Por lo tanto, se aprende haciendo a través de la práctica.

En cuanto al rol del docente y del estudiante, se identifica que ambos son claves y que en este sistema de trabajo es más importante el aprendizaje que la enseñanza; que el mismo se debe llevar delante y de forma conjunta. En el caso del primer rol (docente) se observa como guía facilitador, orientador y asiste técnico. En el segundo rol (estudiante-

³² Aquí observamos que la enseñanza por parte del docente de taller no es solo específica del área de conocimiento, sino también lo que tiene que ver con las conductas a desarrollar en el trabajo. Esto es visible en orientaciones como Gastronomía y Capilar, en donde para entrar al taller se deben colocar los uniformes de trabajo y no se deja ingresar fuera del horario. Buscando así la formación integral del estudiante.

alumno) se inserta como sujeto de su propio aprendizaje, estableciendo así el vínculo con el docente que acompañará ese proceso.

La participación activa de todos los talleristas (docentes y alumnos), es un aspecto central de este sistema de enseñanza/aprendizaje, habida cuenta que se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están implicados e involucrados como sujetos/agentes (p.13).

A modo general, se observa que los autores mencionados anteriormente coinciden que el Taller es un espacio fundamental en donde se construye de forma dinámica y participativa el conocimiento. En su mayoría establecen el rol protagónico de los estudiantes-participantes y la figura del docente como guía, logrando así una propuesta interactiva y de retroalimentación, destacando, como objetivo principal, que los estudiantes-participantes tengan la posibilidad de experimentar y vivenciar los aspectos prácticos vinculados a su orientación, así como también desarrollar un pensamiento cuestionable, crítico, reflexivo, durante el proceso de aprendizaje.

Analizando las generalidades de la asignatura Taller dentro de la DGETP-UTU, su lugar aparece valorizado desde el plan de estudio a través de la gran carga horaria que representa. Para primer año la carga horaria es de 16 horas semanales, para segundo y tercero la carga horaria se reduce a 12 horas semanales; a su vez, el modo de aprobación es de carácter anual, por lo cual el estudiante deberá alcanzar una nota de 7 o más durante el año, y en caso de no llegar se deberá recurrir a repetir la asignatura (aspecto reglamentario). Esto permite observar que la asignatura está colocada en un rol de prioridad y es la columna vertebral del programa en cuanto a cantidad de horas de la totalidad del curso.

En relación a su carga horaria elevada, el rol docente obtiene un papel de gran valor en comparación a las demás asignaturas, las que presentan cargas horarias de 2 a 5 horas semanales aproximadamente; esto permite al docente de taller establecer distintos vínculos con sus estudiantes, logrando en la mayoría ser una figura de referencia. Se destaca que la docencia, en este caso, no es la docencia convencional a la que estamos acostumbrados a observar en otras asignaturas y los otros dos subsistemas educativos.

Por último, recordar que este Taller tiene la particularidad de ser en Deporte, por lo cual nos genera determinadas características específicas a la hora de llevarlo a cabo, teniendo en cuenta los espacios para desarrollarlo (canchas-gimnasios); por tanto es necesario gestionar previamente al inicio de clase los espacios en donde se llevará adelante y con qué recursos materiales se contará, teniendo en cuenta que los grupos de

la ETA son números mucho mayor a lo recomendado. Se destaca que este taller no se realiza como dispositivo de intervención una vez al mes, sino semanalmente, y en su mayoría son de tres a dos veces por semana, lo que suma a lo largo de un año 32 semanas.

3. Metodología y producción de la información

La metodología de un estudio investigativo se encuentra constituida por concepciones teóricas, técnicas y modos de producción de información (corpus) que dependen, por una parte, de la necesidad o conveniencia del estudio, y por otra, de la creatividad y experiencia del propio investigador. En esta se configuran una multiplicidad de tomas de decisiones, pasos o secuencias que permiten establecer, de forma estricta, el acceso, la organización, formas de tratamiento y análisis de las informaciones producidas en el respectivo estudio en pro de generar, tanto hilo conductor entre las partes que componen el mismo, cuanto rigor científico en la forma de establecer y combinar las lentes con las cuales estas (informaciones) serán interpretadas. Según Batthyány y Cabrera (2011) la metodología:

Está conformada por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica. Se apoya en los paradigmas, y su función en la investigación es discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento. Específicamente, reflexiona acerca de los métodos que son utilizados para generar conocimiento científico y las implicancias de usar determinados procedimientos (p. 10).

Siendo así, en este trabajo se entiende la metodología como aquel apartado en el cual se establecen límites, guías y proyecciones por donde el respectivo estudio debe transitar, dejando específicamente claras las técnicas, procedimientos o métodos a ser utilizados en la organización, producción y análisis de la materialidad empírica. Se considera el método como aquella intención explícita a la cual el investigador debe apuntar cuando traza su respectivo objetivo (Canon-Buitrago, 2015); se optó por desarrollar este estudio desde un delineamiento descriptivo con un abordaje teórico-metodológico cualitativo, pues, como menciona Pérez (2002), la investigación cualitativa es una forma de diseño, entendimiento y aproximación multidisciplinar de la realidad social, en virtud de interpretar los sentidos existentes en diversos fenómenos de los cuales los sujetos hacen parte.

De forma similar a lo descrito, Hernández Sampieri (2014) en relación a la investigación cualitativa afirma que la misma:

Se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los

individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (p. 358).

Para Wachs (2016), los trabajos cualitativos han posibilitado «entender, comprender e caracterizar a grande variedade de fenômenos que ocorrem em determinados grupamentos sociais no âmbito de uma dada cultura» (pág. 353), razón por la cual se considera que este diseño metodológico resulta pertinente para entender, decodificar e interpretar los sentidos atribuidos por los docentes talleristas a su Taller de Deporte al interior del Bachillerato en Deporte y Recreación.

Según Bettyány y Cabrera (2011), las investigaciones cualitativas pueden abarcarse desde varias perspectivas a través de diversos métodos. Para Denzin y Lincoln (2006), «ningún método es capaz de comprender todas las variaciones sutiles en la experiencia humana continua» (p. 33, traducción propia), argumento por el cual se hace necesario pensar la pertinencia de uno u otro método interpretativo antes de que los mismos sean usados en el contexto estudiado.

La estrategia metodológica para esta investigación fue desarrollada por medio del procedimiento de interpretación narrativa, considerando que mi intención inicial es escuchar las experiencias/vivencias que los distintos colaboradores han tenido como docentes talleristas, tanto al interior del Bachillerato en Deporte y Recreación específicamente en la asignatura Taller de Deporte.

Para Lira y colaboradores (2003), esta estrategia de narrativa es utilizada en pro de acceder «aos sentidos atribuídos e às experiências dos indivíduos e de seus esquemas interpretativos no que concerne à realidade da vida cotidiana» (p. 59), teniendo en cuenta que la información suministrada por los colaboradores del estudio será de vital importancia para entender no solo los sentidos del taller, sino también la materialización del mismo en los espacios de interacción con sus estudiantes.

Para desarrollar este trabajo disertativo, se utiliza el método del estudio de caso, el cual servirá de sustento para examinar de forma panorámica un asunto o fenómeno determinado que hasta el momento ha sido poco o nada estudiado; conclusión a la que se llega sistemáticamente en relación a la temática de este estudio mediante el proceso de revisión exhaustivo de literatura desarrollado en el capítulo denominado de marco teórico referencial.

Molina (2004) menciona que el estudio de caso cualitativo «puede ser definido como un método que intenta describir y analizar algo en términos complejos y comprensivos

durante un periodo de tiempo específico» (p. 96, (Traducción propia). El estudio de caso puede presentar un análisis profundo e intenso de una comunidad, institución, organización, centro, etcétera, haciendo énfasis en la comprensión de las subjetividades de los actores que la vivencian o que hacen parte del fenómeno estudiado (Alonso, 2003). Blaxter, Hughes y Tight (2001) afirma que el estudio de caso es:

...compatible con las necesidades y recursos del investigador en pequeña escala. Permite, e incluso exige, centrarse en un solo ejemplo (o quizás, en dos o tres). El foco puede ser el lugar de trabajo del investigador o cualquier otra institución con la cual tenga conexiones: una empresa, un cuerpo de voluntarios, un barco o una cárcel; o bien un elemento de esa institución: una clase, un equipo de trabajo o de fútbol, o un grupo comunitario. También es posible centrarse en un individuo o en un número reducido de individuos tal como ocurre en las historias de vida o en los análisis de la carrera de los grandes empresarios y de cómo alcanzaron la posición que hoy ocupan (p. 99)

Nuevamente con Molina (2004), este autor afirma que el estudio de caso puede estar caracterizado de acuerdo a la naturaleza del producto final del estudio. Siendo así, este puede ser descriptivo (detalles del objeto estudiado), interpretativo (categorías conceptuales) o evaluativo (emitir juicios de valor), estableciendo límites tenues entre los mismos (p. 98), pues desde cualquiera de las tres características es necesario invertir esfuerzo en la descripción, interpretación y/o evaluación del caso estudiado.

Considerando lo anterior, esta investigación se llevó adelante tomando como punto de partida el estudio de caso, donde se analizó en concreto un grupo de colaboradores (docentes y equipo de gestión) pertenecientes a la institución educativa formal (UTU-Escuela Técnica Atlántida-Canelones), así como el inspector del programa de formación a nivel nacional. Es en esa lógica que el objetivo de la presente investigación se centra o fundamenta en la necesidad de conocer cómo los profesores de Educación Física de la institución encargados de la asignatura Taller de Deporte entienden y materializan esta asignatura en su quehacer diario.

Uno de los motivos por el cual se seleccionó la referida institución (Escuela Técnica Atlántida-UTU-Canelones) fue en razón de que la misma cuenta con los 3 años del proceso educativo de los bachilleratos deportivos. Secuencialidad que desde la visión de este estudio permitiría tener una mayor posibilidad de análisis, visualizando así las distintas interpretaciones que los colaboradores tienen en relación al Taller de Deporte,

su puesta en escena y la articulación del mismo con los objetivos/perfil de egreso del Bachillerato.

Otro de los criterios considerados en la selección de la institución educativa se dio en virtud de que la investigadora desempeñaba en la época del estudio funciones docentes³³ en la mencionada Escuela, lo que facilitaba el acceso tanto a las materialidades que hoy componen este trabajo investigativo, en cuanto a los recursos humanos de la referida institución. Asimismo, entró en consideración para su selección la conveniencia o cercanía territorial entre la investigadora y el local estudiado, pues esto ayudaría a configurar mejor los tiempos, las acciones y las demandas que el propio proceso de investigación fuese generando en el camino de exploración.

La Escuela Técnica Atlántida (ETA)³⁴ es una institución educativa formal pública que se crea en el año 1990. En sus inicios se localizaba en la calle República Argentina, en la que se brindaban cursos politécnicos dependientes del CETP- UTU y de la Escuela Técnica Pando, creada esta última desde 1976. Estos cursos se denominaron «móviles» en razón de que su implementación se daba a partir de las demandas presentadas por la propia comunidad, lo que llevaba a que los mismos (los cursos) no se dictaran específicamente en su edificio central, sino que transitaran por distintos locales bajo responsabilidad de la Escuela Técnica «La Floresta»,³⁵ hasta su cierre en el año 1995.

En la actualidad, la Escuela Técnica Atlántida se encuentra localizada en Calle 30 esquina Rivero Km. 45-Canelones (Figura 11). El centro educativo se encuentra abierto de lunes a viernes de 7:00 a 23:00 horas y los sábados de 7:00 a 13:00 horas, brindando cursos de formación en los turnos matutino, vespertino, intermedio y nocturno. La matrícula de estudiantes es de 832 según lo informado por la directora del centro. Es un

³³ Mi función como docente estaba estructurada específicamente en la materia “Introducción a las didáctica y metodologías deportivas” y no a las de “Taller I, II y III” las cuales son analizadas en este estudio. Asimismo, desempeñaba la función de profesora “Adscripta” en la cual se cumplen tareas de docencia indirecta, que entre otras tiene tareas administrativas y/o de gestión en apoyo a las necesidades que constantemente aparecen en relación a los docentes, estudiantes y padres de familia.

³⁴ La Escuela Técnica Atlántida posee una página institucional donde se divulgan distintas informaciones que tienen que ver con su funcionamiento, historia y oferta curricular. Actualmente este sitio web se encuentra en construcción/actualización. Mayor Información: <http://utuatlantida.edu.uy/> Acceso en: diciembre de 2021.

³⁵ Es necesario aclarar que, como se menciona el referido párrafo, los cursos móviles se encontraban en un inicio bajo responsabilidad de la Escuela Técnica Pando y luego fueron asumidos por la Escuela Técnica la Floresta hasta su respectiva clausura en el año de 1995. Acción que generó que la Escuela Técnica Atlántida quien funcionaba desde 1990, asumiese la responsabilidad de la implementación de los mencionados cursos.

edificio moderno de tres pisos que consta de 10 salones, espacio multimedia, biblioteca, talleres de gastronomía, electrotecnia, peluquería, mediateca y sala de informática (Figura 12).

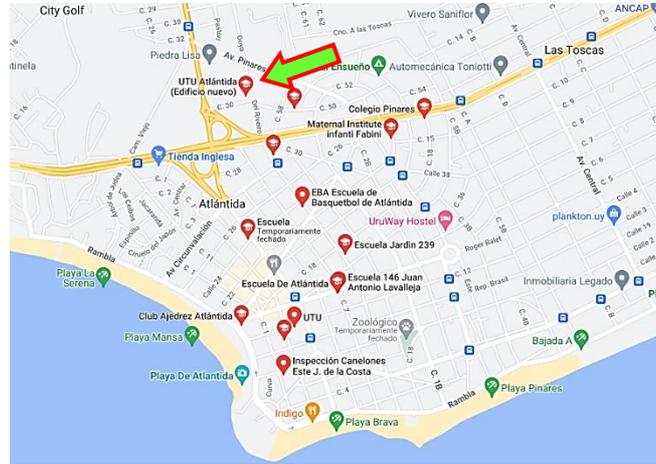


Figura 11 – Localización geográfica Escuela Técnica Atlántida - Canelones

Fuente: Google Maps.



Figura 12 Infraestructura Escuela Técnica Atlántida – Canelones

Fuente: Google

La oferta educativa es variable en cuanto a tipos de cursos comprendidos entre Educación Media Básica, Ciclo Básico Tecnológico (CBT) y Formación Profesional Básica (FPB), teniendo diversidad de orientaciones (Capilar, Panadería, Música, Informática, Rumbo³⁶, entre otros). En cuanto a los cursos de Educación Media Superior, se encuentran conformados por Educación Media Profesional (EMP), Bachillerato Profesional (BP) y Educación Media Tecnológica (EMT). Las orientaciones para estos cursos se centran en ofertas de formación como Capilar, Informática, Gastronomía, Robótica, Administración, Música y Deporte.

A su vez, la ETA cuenta con un anexo localizado a 18 km. de su sede central en la localidad de Soca, Canelones, ubicado en la calle Manuel Oribe y Gervasio Artigas s/n, a donde asisten aproximadamente unos 72 estudiantes a cursos de Educación Media Básica y Superior.

3.1 Producción del corpus empírico

A nivel general, la palabra *corpus* hace alusión a un cuerpo. Este vocablo se refiere específicamente a una colección de textos, escritos, imágenes, sonidos, etc, sobre un tema o asunto específico, así como su simbología, perspectivas y formas de entender el referido asunto dentro de un contexto (temporalidad, local, población, institución, historia, etc.) o espacio social determinado.

El *corpus* en la investigación es una colección infinita de distintas materialidades determinadas con anticipación por el investigador como relevantes para ser utilizadas en la consecución de la respuesta a su pregunta de investigación. Ante esto, Bawer y Aarts (2013) mencionan que las materialidades que componen el referido corpus deben estar direccionadas hacia un foco temático puntual —objeto de estudio— en el cual sea posible identificar los conceptos, opiniones, actitudes, sentimientos, explicaciones, identidades y prácticas (p. 57) que de este hacen parte.

Para los referidos autores, la selección del corpus parece menos importante que el análisis; es una cuestión de conveniencia que debe ser pensada en la medida en que avanza la investigación, pues las materialidades que lo componen deben ser lo más homogéneas posible, evitando mezclar textos, imágenes, sonidos o alguna otra particularidad. Acción que, de ser realizada, dificultaría posteriormente su respectivo

36 “Rumbo” es un curso específico que tiene como finalidad la culminación del ciclo básico en un año. Está destinado a estudiantes mayores de 21 años que por diversas situaciones abandonaron el sistema educativo.

análisis, debido a las especificidades de análisis que cada particularidad requiere para ser tratada.

Um corpus é uma interseção da história. A maioria dos materiais tem um ciclo natural de estabilidade e mudança. Os materiais a serem estudados devem ser escolhidos dentro de um ciclo natural: eles devem ser sincrônicos. O ciclo normal da mudança irá definir o intervalo de tempo dentro do qual, um corpus de materiais relevantes e homogêneos deve ser selecionado (Bawer y Aarts, 2013, p. 56).

El proceso de construcción del corpus empírico de este estudio fue dividido en dos etapas secuenciales que permitieron, por una parte, establecer un orden lógico y organizado en relación a las facilidades/posibilidades de aproximación —acceso a las distintas materialidades empíricas— y por otra, la sistematización de los datos recabados en el propio proceso de construcción del corpus. Siendo así, las dos etapas en las que se consolidó la constitución del corpus empírico fueron las siguientes:

- Aproximación del Estudio a la Escuela Técnica Atlántida
- Selección de colaboradores participantes del estudio y producción de la información.

Para la producción del corpus empírico, se utilizó como punto inicial la entrevista semiestructurada, entendiendo esta como una guía de asuntos, preguntas o cuestionamientos en la cual el entrevistador tiene la libertad de replantear inquietudes adicionales para aclarar o profundizar conceptos en relación a un tema o asunto determinado. En esta línea, y tal como lo mencionan Díaz y colaboradores (2013), la misma es funcional al estudio, ya que es adaptativa o flexible, razón por la cual motiva al interlocutor para aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p. 2). En otras palabras, la entrevista semiestructurada fue el tipo de técnica que la pregunta de investigación exigía para explorar su posible respuesta, pues, desde las mismas, se permitió evidenciar una multiplicidad de percepciones, sentidos y significados otorgados por los respectivos colaboradores a su continua realidad, saberes, experiencias y prácticas.

Luego de la producción de las informaciones necesarias para el estudio, se llevó a cabo un proceso de triangulación de la información que, según Flick (2007), ayuda a comparar, confirmar o rechazar hipótesis o ideas que surgen a lo largo de la investigación, permitiéndole al «investigador sacar el máximo rendimiento al potencial comparativo de diversos conjuntos de datos» (p. 76). Este proceso implica una responsabilidad ética por parte del investigador debido a que, de la selección,

tratamiento y desglose de las informaciones obtenidas, emergerá el resultado final de la investigación, pues la interpretación de las informaciones no puede llevarse a cabo de forma aislada o desordenada, sino que las mismas, deben entrar en constante diálogo entre los componentes teóricos, empíricos y analíticos.

El trabajo analítico a ser desarrollado con la materialidad empírica recabada partirá desde la perspectiva del análisis documental que, siguiendo aportes de Bardin (1986), será el modo adoptado para alcanzar un entendimiento de los datos primarios y secundarios resultantes del estudio. En este sentido, Alfonso (1995) menciona que este tipo de análisis científico se da como un elemento de acción sistemático que contribuye a la indagación, recolección, organización e interpretación de la información, permitiendo así develar las distintas representaciones en cuanto a temas o asuntos propios o de interés para el investigador.

3.1.1. Aproximación del estudio a la Escuela Técnica Atlántida. Trabajos finales desarrollados por los estudiantes

Tal como se mencionó en el Marco Teórico Conceptual, el rastreo, lectura y proceso de organización documental oficial (resoluciones, reglamentos, directrices) fue relevante para entender la implementación, acción o funcionamiento de la orientación Deporte y Recreación en este estudio. Siendo así, documentos normativos como la Resolución de aprobación de curso EMT-Orientación Deporte y Recreación (2012) y los Programas Curriculares del Taller de Deporte I, II y III (que se rigen por la aprobación de los Bachilleratos en 2004, pero su creación es en 2012), son transversales en la presente investigación, lo que hace que los referidos documentos ya hagan parte de las materialidades a ser usadas en este trabajo.

Esta etapa de aproximación del estudio investigativo hacia la Escuela Técnica Atlántida, se dividió en dos movimientos secuenciales los cuales permitieron, por una parte, la organización lógica de la materialidad empírica que compone al trabajo investigativo y su estudio, y por la otra organizar con la directora del centro educativo los permisos para tomar como estudio de caso a la institución, gestionar el horario en el que los colaboradores estaban en la institución para poder realizar las entrevistas así como el encuentro con la bibliotecóloga para trabajar con los proyectos de egreso.

En el primer movimiento, se llevó adelante un encuentro informativo con la dirección de la Escuela Técnica Atlántida (ETA), en la que se solicitó, por medio de una

carta (Apéndice X), la autorización para realizar el estudio de caso en el referido centro educativo. En dicha carta, se describía de forma puntual la intencionalidad del estudio, sus objetivos y los medios por los cuales se reuniría la información empírica (documentos, entrevistas). Así mismo, se mencionaron los distintos cuidados éticos que se tendrían en el proceso de producción de información, considerando el grupo de colaboradores del estudio y las percepciones que estos manifestarían en relación a cuestiones institucionales, laborales y profesionales. Este documento fue enviado antes de ser presentado en la dirección de la institución al Comité de Ética del ISEF, expediente N° 7/2021 el cual lo valoró y lo aprobó sin alteraciones u observaciones.

La autorización del trabajo investigativo por parte de la institución educativa se dio mediante consentimiento verbal y firma de la solicitud anteriormente mencionada, lo que permitió la proyección de un cronograma que posibilitara dar inicio a la organización y aproximación a la construcción de las materialidades empíricas del estudio. Como segundo movimiento, y luego de haber confirmado la autorización por parte de la dirección institucional para iniciar el proceso de producción de la información, se procedió inicialmente a la localización, revisión, indagación y sistematización de los trabajos finales de grado —los cuales son de carácter abierto al Público— que los estudiantes realizan al culminar su proceso formativo en el Bachillerato Tecnológico, específicamente en su orientación en Deporte y Recreación de la Escuela Técnica Atlántida.

Cabe destacar que este proceso se llevó adelante durante la emergencia sanitaria, lo que implicó la suspensión de la presencialidad en el ámbito educativo en todos sus niveles (inicial y primaria, educación media básica y superior, técnica profesional y universitaria). En función de esto, se tomaron medidas específicas en distintas etapas de la emergencia sanitaria que fueron concretas para cada nivel educativo y que finalmente afectaron de forma directa el desarrollo de la presente investigación, debido a la imposibilidad de aproximación de la investigadora hacia los colaboradores del estudio y el cierre de las instituciones educativas para el rastreo de diversidad de informaciones relevantes.

En este sentido, los trabajos finales mapeados en la institución fueron los siguientes:

Tabla 5 Materialidad Empírica del Estudio

Año	Autores	Nombre de proyecto	Objetivos
2017	Sánchez, Águla, Morena	Espacio de recreación escolar «Los niños y nosotros»	- Trabajar en equipo (dirección, maestros profesores y alumnos de UTU) - Educar en valores - Generar para los niños un espacio de aprendizaje a través del - Adquirir experiencias trabajando con niños. - Reforzar lo vocacional (actividades con niños). - Descubrir si el camino elegido (deporte) es el correcto
2017	Gavel, Garabelli, Herrera	Escuela de Surf Malibu	No presenta
2017	Longo, Irigoyen, Cúrbelo.	Fútbol Sala	- El objetivo planteado es que las personas aprendan de deporte y, a pesar de que es una competencia donde habrá premios a los ganadores, queremos que haya un clima de diversión y que sea un buen campeonato para todos los que participen. Además queremos informar sobre las características del fútbol sala a través de la participación del campeonato.
2017	González, Saravia	Fútbol Playa	- Brindar una actividad para el tiempo libre que articule lo recreativo con la actividad física, aprovechando los recursos de espacio y entorno que disponemos al vivir en la zona de la costa. - Realizar un campeonato de fútbol playa para adolescentes entre 14 y 16 años. - Se promoverán valores como la tolerancia y respeto.
2017	Peyrallo, Gómez, González.	Cross Country	- Aprender a organizar un evento de equipo. - Obtener experiencia con una organización de este tipo. - Generar en los participantes una buena expectativa de la carrera. - Propagar más carreras de este tipo. - Exhibir lo aprendido en los tres años de aprendizaje en los bachilleratos de deporte.
2017	Barriero, Gutiérrez.	Los pingüinos	- Estimular al niño y acompañarlo en el descubrimiento de nuevos mundos, sentimientos y sensaciones a través del juego y la recreación. - Enseñar la natación con sus diferentes estilos. - Promover el respeto y el cuidado del medio ambiente - Enseñar distintos tipos de deporte como Vóleybol, Fútbol, Béisquetbol.
2018	Goso, Presno, Ferreira, Solari.	Entrenamiento funcional en playa Brava, Atlántida	- Lograr que la mayoría de los participantes continúen entrenando de forma particular en los servicios ofrecidos por los responsables del proyecto, abonando por los mismos.
2018	Calvete, Bentancur, Dutra.	Bicycle Motocross (BMX)	- Que se reconozca la magnitud que tiene este deporte en Uruguay y se logre más apoyo. - Adquirir más experiencia a la hora de elaborar una competencia y poder desarrollar otras de mayor magnitud. - Ofrecer a los competidores un espacio de competencia profesional.
2018	Benítez Letelier, Paiva, Piqué.	Beach Handball	- Llevar adelante una clase de Handball en la playa Mansa de Atlántida durante 90 minutos
2019	Waller, Campelo, Llopert, Forto.	Animatenis	- Promocionar el tenis y sus beneficios en la salud - Brindar conocimiento sobre los aportes que puede tener el tenis, si se practica de forma continua. - Otorgar la oportunidad de pasar un momento agradable en un ámbito que no conocen. - Incentivar el hábito de este deporte en el club. - Promover hábitos saludables.
2019	Galli, Martínez (NA).	Atlantiva	- Realizar un evento a través de la recreación que promueva la integración. - Lograr acercar a los alumnos de las diferentes orientaciones a desarrollar una actividad recreativa.
2019	Curbelo (NA).	Campeonato de Fútbol Sala	- Lograr una jornada de integración al deporte y, a pesar de que es un campeonato donde habrá premios para los ganadores, que haya un clima de diversión y que sea un buen campeonato para todos los participantes. Además queremos informar sobre las características del fútbol sala a través de la participación del campeonato.
2019	Gómez, De León, Cardozo, Menéndez, Méndez.	Duathlon Atlántida	- Generar experiencias en organizaciones deportivas. - Promover actividades deportivas y ejercicios físicos individuales y de conjunto. - Realizar un evento de Duathlon en la rambla de Atlántida. - Compartir con la población de Atlántida nuestros aprendizajes adquiridos en el bachillerato deportivo de UTU - Fomentar la práctica de deportes alternativos en la zona.
2019	Ebole, Camejo, Bergara, Piacentini.	Vamos a jugar. Caif	- Desarrollar actividades lúdico-recreativas para el fortalecimiento de procesos de aprendizaje. - Fomentar el buen clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa mediante la recreación y el juego.
2019	Martínez, Pardo, Espath, Sàva.	Pinar Hockey	- Reafirmar y promover el hockey en la zona de Ciudad de la Costa. - Promover a través del deporte la participación e integración a nivel de los niños y jóvenes; fomentar el respeto y compañerismo con sus rivales y el sentido de pertenencia en la institución. - Obtener experiencias en la realización de un proyecto. - Brindar una experiencia enriquecedora para los estudiantes.
2019	Gómez, Cuadro, Arbelo, Acosta, Umpiérrez.	Akampan2	- Generar una buena experiencia tanto a nosotros como a los beneficiarios; además genera una base para una futura experiencia laboral. - Promover la relación e integración de los compañeros compartiendo actividades físicas y recreativas.

Fuente: María Eugenia Porratti

Estos proyectos de egreso se desarrollaron en los años 2017 y 2019. Si bien la búsqueda de los mismos se hizo en el año 2021, no se encontraron proyectos para el año 2020 por motivo de la situación sanitaria que, según la persona encargada de la biblioteca institucional, solo los docentes tuvieron acceso de forma virtual a los mismos. Asimismo, pude observar que en todos los proyectos se trabajó en grupo de a tres integrantes, es viable realizar una clasificación por temática. Por lo tanto, podemos decir que ocho de los proyectos se encuentran relacionados con el área de gestión, teniendo la oportunidad de gestionar y/o organizar una actividad-campeonato. De los otros ocho se visualiza que seis se vinculan con el área de deporte y dos con el área de la recreación.

3.1.2 Selección de colaboradores y producción de la información

Esta etapa se subdividió en varias partes. La primera consistió en identificar a los posibles colaboradores que nos ayudarían a responder la pregunta de investigación del presente estudio centrada en conocer de qué forma los docentes de Educación Física que desarrollan labores en la Escuela Técnica Atlántida, articulan su comprensión del Taller de Deporte a los objetivos planteados por la Dirección General de Educación Técnico Profesional.

Para ello, fueron seleccionados los tres docentes de Taller de Deporte de la ETA, los cuales desempeñan funciones en sus distintos niveles de formación (1ero, 2do y 3er año), en razón de ser ellos quienes materializan el programa de orientación en sus actividades diarias; acción que me llevó a pensar que sus aportes permitirán entender la visión y los sentidos que cada uno de estos le otorga al Taller de Deporte como tema central de este estudio.

Otro de los colaboradores seleccionados para el estudio fue el encargado de la dirección de la Escuela Técnica Atlántida, ya que, además de autorizar el desarrollo de esta investigación, suministraría informaciones, ideas y percepciones relacionadas desde la gestión administrativa con la implementación del Bachillerato en Deporte y Recreación en el referido subsistema. Desde mi perspectiva, este conocimiento se hace relevante para ser parte de la materialidad empírica a ser analizada, pues el punto de vista de la gestión administrativa es imprescindible para conocer cómo esta posición de sujeto percibe no solo la acción del profesor de Educación Física en estos niveles, sino también la organización e implementación de la referida orientación.

Sumado a los anteriores, se consideraron convenientes los aportes que pudiera brindar el Inspector Nacional del Área Cultura Física a esta investigación, en virtud de su rol/posición de sujeto al interior del subsistema, entendiendo que su función principal implica llevar a cabo la gestión del área a nivel nacional, ser el nexo entre las autoridades de la DGETP con los docentes que se desempeñan en el aula, así como el articular las necesidades de formación continuada para apoyar el funcionamiento (gestión, recursos, comunicación) del correspondiente subsistema.

Estas tareas son de suma importancia para mantener el área organizada y la óptima comunicación o contacto con las instituciones educativas. Es necesario aclarar que actualmente solo existe un inspector del área a nivel nacional. En este sentido, al ser un sujeto «experto» tanto en el ámbito normativo como en el de la gestión (planes de estudio, programas específicos, fortalezas y debilidades, etc.), fue relevante considerar a este informante calificado, pues su punto de vista es valiosísimo para entender, desde el sistema, las acciones, recorridos y finalidades del respectivo Bachillerato y su Taller de Deporte.

Para concretar los encuentros de la investigadora con cada uno de los colaboradores del estudio, primero se estableció una instancia de presentación individualizada del trabajo para seguidamente, realizar una solicitud de colaboración para llevar adelante la entrevista según tiempos, protocolos y disponibilidades. Posteriormente, y luego de que los mencionados colaboradores confirmaran su interés en participar del estudio, se procedió a la elaboración de un email informativo (Apéndice X) para coordinar fecha, hora y local en la cual se pudiera implementar el respectivo encuentro, al mismo tiempo que se les anexaba en el cuerpo del e-mail las correspondientes preguntas que se proyectaban desarrollar. El envío de las preguntas a ser realizadas era necesario con la idea de que el propio colaborador pudiera prepararse de forma completa para poder conversar el día marcado para la entrevista.

La entrevista se estructuró en 3 partes esenciales (Anexo 4): la primera centrada en la indagación específica en lo que tiene que ver con la formación académica y profesional del propio colaborador; la segunda centrada en la exploración de la información en relación a su experiencia de trabajo en el bachillerato deportivo (normatividad, características generales, entendimientos, etc.), y la tercera, direccionada propiamente hacia el Taller de Deporte y la materialización del mismo.

Prefijados los horarios, lugares y fechas de cada encuentro para llevar a cabo las entrevistas, a los colaboradores del estudio se les informó, al iniciar el encuentro, acerca

de la existencia del consentimiento informado (Anexo 5) en el cual, se autorizaba la participación, grabación y uso de la información suministrada con fines netamente académicos bajo condiciones éticas propias de la investigación. Siendo así, se realizaron 5 entrevistas semiestructuradas (todos los colaboradores firmaron el consentimiento informado), totalizando 8 horas de grabación en las que aparecían informaciones relevantes que permitieron aclarar las perspectivas que los colaboradores tienen en relación a la formación en el EMT - Bachillerato en Deporte y Recreación, al propio Taller de Deporte, a la recreación, a la formación y a la implementación del mismo en el referido subsistema. De esta forma, las entrevistas pasaron por un proceso de transcripción fiel con la idea de poder realizar distintas lecturas para simplificar la información en pro de su posterior análisis.

3.2 Aspectos éticos del estudio

La organización, estudio y análisis de las informaciones producidas permitieron conocer e interpretar aspectos relevantes en relación al objetivo de investigación, asignando siempre parámetros de calidad y rigor propios de la investigación científica. Sobre este asunto, Sandoval (2002) señala que:

El rigor de un proceso de investigación cualitativo tiene como uno de sus puntos de partida, un acercamiento previo a la realidad que va a ser objeto de análisis, lo cual se realiza a través de dos mecanismos básicos: La revisión de toda la documentación existente y disponible sobre dicha realidad y una observación preliminar de la realidad en cuestión, la cual, en ocasiones, se complementa con algunas entrevistas a informantes clave (p. 118).

El presente estudio consideró los aspectos éticos prevalentes en la investigación cualitativa en cuanto al uso de la información y el completo sigilo/confidencialidad que los distintos colaboradores tendrán con los datos suministrados en las correspondientes entrevistas, respetando así el consentimiento informado³⁷ en el que se dejó clara la participación voluntaria del colaborador.

Cada uno de los colaboradores del estudio firmó su consentimiento informado en donde se detalla que su participación es voluntaria y la información suministrada será tratada con los cuidados éticos propios para la investigación académico-científica. De

³⁷ El consentimiento informado fue desarrollado y aprobado por el comité de ética (Ver Anexo 5).

esta forma, la identidad de los colaboradores de este estudio será mantenida en total sigilo en cada una de las etapas de la investigación. La organización de la información, la sistematización de las distintas materialidades empíricas y los resultados de los análisis desarrollados en este estudio serán resguardados en el equipo de cómputo del GEDEFS³⁸ (Grupo de Estudios Decoloniales en Educación Física y Salud) en las instalaciones del CENUR Litoral Norte, Sede Paysandú, bajo custodia del docente tutor Prof. Dr. Edwin Alexander Canon-Buitrago, por un período no mayor de 5 años luego de este estudio ser aprobado en tribunal final de defensa. Al sobrepasar este tiempo, las referidas informaciones junto a sus respectivos archivos serán descartados completamente.

³⁸ El Grupo de Estudios Decoloniales en Educación Física y Salud – GEDEFS– Paysandú, dedica sus esfuerzos al estudio e investigación de temáticas relacionadas con las políticas de formación en el campo de la Educación Física y su interfase con áreas como la salud, la educación y la cultura, proyectadas específicamente desde una perspectiva decolonial. (Registro CSIC 883241).

4. Análisis de información

Este capítulo tiene el objetivo de analizar las materialidades empíricas que dan respuestas a la pregunta de investigación centrada en conocer **¿De qué forma los docentes de Educación Física que desarrollan labores en la Escuela Técnica Atlántida articulan su comprensión del Taller de Deporte a los objetivos planteados por la Dirección General de Educación Técnico Profesional?**

En esta investigación, las materialidades empíricas que sirvieron de sustento para el análisis de la temática central del estudio fueron constituidas por una serie de documentos que, en su interior, regulan o reglamentan, por un lado, la Educación Media Tecnológica en el Bachillerato en Deporte y Recreación (resolución 2862/12), y por el otro, los planes curriculares de los diferentes talleres de deporte (I, II y III) en donde se establecen sus objetivos, unidades curriculares, contenidos a abordar, formas de evaluación y metodologías recomendadas para el trabajo del docente. A lo anterior, se suman 6 entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes de «Taller» de la Escuela Técnica Atlántida (4), así como al inspector del área y a la directora de la institución educativa, en razón de considerar a los mismos, y sus posiciones de sujeto, relevantes para llegar al objetivo del presente estudio. Finalmente, se utilizaron los trabajos finales de egreso de los estudiantes que transitaron por el 3er año en la mencionada institución, debido a que son en estos en donde es posible visualizar no solamente la materialización de todo el proceso de formación del estudiante, sino también las diferentes formas de entender el Taller de Deporte como complemento relevante a la formación y al perfil de egreso en el referido subsistema.

Comprendiendo lo anterior, y siguiendo rigurosamente las indicaciones propuestas por autores como Yin (2003) y Okuda y Gomez-Restrepo (2005) en relación a la interpretación/triangulación de la información producida por parte del investigador, el proceso de compilación, recomposición e interpretación de la información empírica de este estudio llevó a la emergencia de dos categorías analíticas que nos aproximan al objetivo inicialmente propuesto. Objetivo que fue centrado en el **comprender la forma en las cuales los profesores de Educación Física materializan su Taller de Deporte al interior de la Escuela Técnica Atlántida-Canelones**, y que permitió en el proceso del abordaje de las diferentes materialidades, visualizar resonancias y silencios en lo que tiene que ver con la temática estudiada.

Siendo así, las dos categorías que conforman este apartado analítico se configuran, con una vinculación específica en lo que tiene que ver con, por una parte, con las comprensiones que los colaboradores del estudio tienen en relación al Taller de Deporte como un espacio de formación del estudiante en interacción con un determinado conocimiento o saber a ser explorado. Ya, por otra, respectivamente, orientada a la forma en la cual los docentes de la Escuela Técnica Atlántida materializan el componente Taller de Deporte como un proceso vinculado directamente a la adquisición de saberes específicos direccionados a la inserción social del egresado en el mercado laboral.

4.1 Taller de Deporte como espacio representativo de vivencia/experiencia estudiantil en el Proceso de formación de la Orientación Deporte y Recreación

Realizando un análisis deductivo (de lo general a lo particular) de la materialidad empírica que compone el presente estudio, y recordando que nuestro fundamento teórico para la investigación centra sus bases en la Ley General de Educación (18.437), creo importante resaltar (como ya se había mencionado), que en la misma ley, se acentúan el propósito, los objetivos y los fines que reglamentan los procesos formativos a ser desarrollados en los distintos sistemas que componen la formación educativa en el territorio nacional. En esta lógica, y partiendo de que el propósito principal de esta Ley es garantizar el acceso a la educación a todos los habitantes de nuestro país (p. 3) de forma gratuita, laica y con igualdad de oportunidades (art. 15), la misma normativiza una serie de parámetros organizacionales que configuran detalladamente los procesos de gestión y responsabilidad del propio sistema. Tanto es que en la configuración educativa del sistema formal se establecen los distintos niveles secuenciales con sus respectivas finalidades —inicial; primaria; educación media básica y superior; educación terciaria no universitaria; educación universitaria de grado y posgrado (art. 22)—, por los cuales todo sujeto debería transitar (por lo menos de forma obligatoria hasta la educación media superior), y que posibilita el establecer una continuidad educativa según el contexto, las posibilidades e incluso los propios deseos.

En lo que tiene que ver con la educación técnico profesional - educación superior - (art. 28) a la que se integran los bachilleratos tecnológicos en el país, esta persigue el

posibilitar la continuidad educativa del educando en pro de su futura inserción al campo laboral en diferentes espacios ocupacionales, de acuerdo a las capacidades y saberes que durante su proceso de formación consiguió desenvolver. Es en esta línea que la educación técnico profesional

...tendrá como propósito la formación para el desempeño calificado de tareas técnicas y profesionales en diferentes áreas ocupacionales, comprendiendo la formación profesional (básica y superior), técnica y tecnológica del nivel medio. Las propuestas de la educación técnico profesional deben permitir la continuidad educativa de los educandos. (Ley general de educación. Art. 28).

Teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que accede a los cursos ofrecidos por la UTU, fue posible observar el aumento gradual de los ingresos al proceso formacional de la referida institución (Planeamiento Educativo – Informe estadística 2021). Evento que permite visualizar la demanda de saberes técnicos y tecnológicos que a lo largo del tiempo se ha generado en el país debido al proceso de modernización por los cuales el Uruguay ha transitado en los últimos 20 años, y la oferta de distintas orientaciones en el referido subsistema, considerando que, en el caso de secundaria, se han mantenido las orientaciones históricamente tradicionales como son la humanística, la biológica y la científica.

En el 2004 se llevó adelante la última reforma educativa para los Bachilleratos Tecnológicos en donde se establece, en su estructura curricular, distintos espacios y trayectos (equivalencia, tecnológico, optativo) que han sido pensados para desarrollar el proceso de formación por el cual los estudiantes deberán obligatoriamente transitar, independientemente de la orientación que hayan seleccionado. Desde esta perspectiva, el plan vigente 2004 entiende que el sujeto al cual se apunta en los bachilleratos tecnológicos se encuentra encaminado hacia la formación de una persona que posea las cualidades que a continuación se detallan como:

...sólida educación de base; el dominio de métodos y conocimientos científicos para poder comprender, interpretar y manejar los fenómenos naturales y sociales; la adquisición de competencias matemáticas para adquirir metodología y dominio de estrategias para identificar problemas y solucionarlos; el aprendizaje de una cultura tecnológica que facilite la integración de los y las jóvenes en el mundo de la producción y el trabajo y la comprensión de sus dimensiones técnicas y sociales (Consejo de Educación Técnico Profesional, 2004, p .4).

Hoy en día, existen 22 orientaciones vigentes³⁹ a las que cualquier habitante del territorio nacional puede aspirar para cursar la educación media superior en el referido subsistema.

En lo que tiene que ver con la oferta técnica del país, Patiño y Torres de Charagoña (2009) remarcan la necesidad del establecimiento de un diálogo constante entre el proceso de formación del sujeto que por esta educación transita y las demandas generadas en el mundo laboral contemporáneo, pues considerando que las distintas ocupaciones sociales evolucionan dinámicamente, el entender el ámbito laboral en el cual se insertará a futuro el estudiante requiere de la formulación de nuevas propuestas, orientaciones e interacciones con el conocimiento.

Como resultado del proceso de repensar la proyección y las necesidades del mercado laboral en interfase con el campo específico de la Educación Física, tras diversos encuentros y discusiones para diversificar las orientaciones presentes en los bachilleratos tecnológicos del país, en el año 2012 se celebró un acuerdo interinstitucional entre ISEF y el Concejo de Educación Técnico Profesional (antes CETP, ahora DGETP), dando inicio al Bachillerato con orientación Deporte y Recreación e incorporándose a la oferta existente con las mismas características que las demás orientaciones del plan de 2004. Orientación Deporte y Recreación que, de acuerdo a la resolución 2862/12 (Exp. 350/12) de la ANEP-DGETP, distribuye su trayectoria educativa en tres etapas secuenciales (anuales) y que hacen referencia directa a los tres años específicos donde se vivenciará formativamente el espacio Taller de Deporte: la primera, denominada de introducción al deporte; la segunda de fundamentación deportiva y recreativa, y la tercera, de especialización. (Resolución 2862/12, p. 3).

En la primera etapa, denominada de «introducción al deporte», se explicita lo que en esta instancia se debe posibilitar al estudiante que transita por ese trayecto:

...vivenciar e incorporar variadas experiencias motoras y educativas desarrollando las capacidades (condicionales y coordinativas) básicas necesarias para el desempeño de los diferentes deportes, así como introducirlo en las diversas familias de movimiento paralelamente, la instrumentación en este trayecto

39 A 2022, las ofertas vigentes son: Administración, Aeronáutica, Artes gráficas, Informática; Agrario; Audio visual; Automatización industrial; Construcción; Deporte y recreación; Diseño; Electro: mecánica-automotriz- electrónica; Indumentaria textil; estética integral; maquinista naval; energías renovables; Música; Robótica y Telecomunicación; Química industrial; Termodinámica; Turismo.

contemplara aspectos motivacionales indispensables para captar al interés del alumno. En este nivel se ve facilitado el interés del alumno por la riqueza de propuestas, por la variedad y amplitud de las mismas. Ejemplo de ellos es la posibilidad de trabajar con, juegos, músicas, diferentes planteos metodológicos, variedad de útiles y espacios (ANEP-DGETP, 2012, pp. 9-10).

Para hablar de la primera etapa es necesario centrar la atención en el programa Taller de Deporte I (1er. año), que presenta como direccionamiento central el ser «una propuesta atractiva que involucre al estudiante con las variadas dimensiones y complejidades del deporte como fenómeno social, cultural y de construcción de identidad, desencadenando el interés en la formación permanente» (p. 2).

La segunda etapa, denominada de «fundamentación deportiva», no se encuentra desarrollada, explicada o conceptualizada de la forma como aparecen descritas la primera y la tercera, lo que para quien no conoce el sistema ni su funcionamiento, deja un espacio en blanco a ser interpretado según las ideas, perspectivas o saberes que el profesor de Educación Física tiene de esa etapa de formación. Esto me sorprende y al mismo tiempo me preocupa, ya que el abordaje o discusión de temas o contenidos a ser tratados en este «Taller de Deporte II» centraliza sus esfuerzos en que, según la fundamentación de su plan, el estudiante consiga acceder a una multiplicidad de «manifestaciones deportivas, conozca su origen, su lógica, sus características y tenga la posibilidad de vivenciarlo y disfrutarlo» (p. 2).

En el caso de la propuesta de recreación del mismo plan (contenido que solo se aborda en la etapa II y es de carácter obligatorio), es de fundamental importancia conocer y discutir en este trayecto sobre la historia (recreación), su conceptualización, técnicas lúdicas y actividades, que si bien presentan una multiplicidad de acciones que podían ser consideradas didácticamente importantes en la vivencia del proceso de formación, son mínimas teniendo en cuenta que la temática de la recreación se encuentra integrada a la unidad 1 (Deportes alternativos).

La tercera etapa denominada de «especialización» es la instancia de la formación en la que los estudiantes inician un proceso de profundización (perfil requerido) en un deporte específico, motivo por el cual, «tendrán que escoger dos deportes para ser profundizados. Como opciones se proponen cuatro deportes tradicionales, a saber: Basquetbol, Fútbol, Handball y Voleibol, pudiendo en cada grupo incluir otro deporte a los propuestos» (ANEP, Resol. 2862/12, p. 10).

En esta instancia, y según lo descrito en el plan curricular de la etapa, el alumno deberá elegir dos deportes específicos en los que profundizará aspectos tales como lo técnico-táctico, lo reglamentario y la gestión en pro de la elaboración de propuestas concretas en las que pueda desempeñarse como auxiliar técnico. Hay que dejar claro que la elección dependerá no solo de los distintos recursos que cada centro pueda proveer como infraestructura, docentes o materiales didácticos, sino también de la motivación de los estudiantes (ANEP, Resol. 2862/12, p. 10) para encarar la correspondiente especialización.

En razón del tipo de sujeto a formar, y considerando la experiencia de la investigadora como docente de la educación técnico profesional del país, es muy común observar que en la página institucional de UTU se publiquen acuerdos interinstitucionales entre empresas públicas y privadas con la finalidad de que los estudiantes puedan realizar diversas pasantías o estancias formativas (remuneradas o no⁴⁰) en pro de lograr una familiarización con el campo de trabajo, y así adquirir experiencia para la demanda del mercado laboral⁴¹. Por lo tanto, el uso de estrategias metodológicas para la interacción con el conocimiento de dicha formación se encuentra direccionadas hacia el trabajo en equipo, educación personalizada, aulas integradas, exposición por parte del docente, enseñanza recíproca, utilización de recursos informáticos, campamentos, visitas paseos, intercambios y actividades recreativas (Resolución 2862/12, p. 14) permitiendo así, una vivencia de acción directa con los distintos fenómenos que rodean los saberes estudiados.

Centrado en esto, se considera que la experiencia de interacción con el conocimiento es relevante en el proceso de reformulación, organización y abordaje de los contenidos o temáticas que se discuten en la formación de los estudiantes, pues de la misma interacción entre saberes y necesidades propias del campo laboral emergerán nuevas perspectivas que facilitan la optimización, tanto de los recursos con los que se cuentan, como del aprovechamiento de los saberes específicos a ser abordados en cada orientación.

40 Mayor información: Ley 17.296 artículos 620 al 627 <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17296-2001/542> . Acceso en: enero de 2022.

41 A modo de ejemplo se adjunta link en donde se acuerda una pasantía para estudiantes de UTU en la empresa CUTCSA (empresa de transporte). <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/estudiantes-utu-accederan-pasantias-profesionales-empresa-transporte> Acceso en: enero de 2022.

Se debe destacar que todos los docentes de Taller de Deporte de la ETA son egresados del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), pero de distintos planes de estudios. Tres en particular son profesores del plan 1992, mientras que uno de los colaboradores es Licenciado del programa curricular en su versión 2004. Esto parece importante y necesario de aclarar, ya que el entendimiento del taller, así como su materialización, varía en relación con las vivencias o abordajes que los docentes hayan tenido en su formación en cuanto al trabajo a ser desempeñado en el referido subsistema y su experiencia profesional en la ETA, del mismo modo que la interpretación que estos hacen del rol del profesor de Educación Física en la lógica institucional de la UTU. Según lo expuesto en el marco teórico conceptual de este estudio, el concepto «taller» es polisémico y se construye en relación a su finalidad, función o contexto en el cual se desarrolla (Cano, 2012).

Ander-Egg (1991) establece que el taller hace parte de un sistema de enseñanza y aprendizaje con objetivos diversos según la lente desde la cual se detalle, motivo por el cual se complejiza su definición general, debido a que el término ha sido utilizado en ámbitos científicos, educativos, económicos y culturales. Siendo así, el taller visto desde una perspectiva educativa:

Sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía el alcance es el mismo; se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo (Ander-Egg, 1991, p. 10).

Para el ámbito universitario y las escuelas técnicas —tomando esta última como lugar relevante de nuestro estudio— el autor menciona que la adquisición de conocimientos a través de una práctica concreta posibilita la inserción de sus actores —estudiantes— «en un campo de actuación directamente vinculado con el futuro del quehacer profesional» Ander Egg (p. 11); esta inserción implica la organización, proyección y planificación no solo de los contenidos que los mismos deben asimilar durante su proceso de formación, sino también las reflexiones que se pueden propiciar mediante las experiencias de interacción entre el grupo, los conocimientos, las técnicas e incluso los saberes que le son imprescindibles para desempeñar su labor en el espacio social. En este sentido, y teniendo en cuentas las edades de los estudiantes que en la Educación Media participan del Bachillerato en Deporte y Recreación en la ETA (en su mayoría menores de 18 años), el proceso de formación por el cual los mismos transitan establece de forma general el vínculo entre lo teórico, lo reflexivo y lo práctico, en

razón de que el aprender sobre un tema determinado por medio de una interacción activa es «mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas» (Froebel, 1826 en Ander-Egg, 1991, p. 11).

Ante la pregunta inicial lanzada por la investigadora a los colaboradores en lo que refiere a ¿qué es un taller y cómo funciona?, en todos los casos se evidenció la dificultad para dar respuesta a la misma, pues, a pesar de que las personas tuvieron acceso anticipado a las preguntas a ser realizadas en el encuentro entre colaborador-investigadora, prevalecieron momentos considerables de pausa para intentar pensar en la respuesta a este cuestionamiento. La dificultad presentada por algunos de los colaboradores en la definición de lo que sería para ellos un taller, y en qué consistiría su funcionamiento, fue traída por el Colaborador 1 al mencionar que «*ahora que venía para acá, repase las preguntas y me puse a pensar qué es un Taller; nunca le había puesto un pienso*»; interrogante a la cual se unió el colaborador 5 al afirmar que es aquello «*que realizo todos los días, pero no me lo había cuestionado*», y que deja ver el cómo los mismos actores (ante la pregunta) piensan y cuestionan su propia práctica en la institución, lo que conlleva a que no puedan aislarse de la misma y pensar teóricamente el concepto.

Según Andrade y Muñoz (2004), el taller dentro del proceso de formación:

Consiste en la reunión de un grupo de personas que desarrollan funciones o papeles similares, para analizar problemas (...) el adjetivo crítico vincula a la palabra de taller, alude a uno de los objetivos rectores de la educación y es el de lograr que los estudiantes desarrollen un pensamiento capaz de cuestionar, evaluar y valorar para construir nuevos sentidos en el proceso de aprendizaje (p. 254).

En secuencia, y tras un diálogo un poco más fluido en lo que a la pregunta se refiere, los colaboradores fueron dando algunas perspectivas de su comprensión hacia el taller y el funcionamiento del mismo al interior del subsistema UTU. Algunos de los colaboradores comprenden el taller como un espacio donde el protagonista es el estudiante (sujeto a formar), y en el que se busca, a través de la vivencia/experiencia individual o grupal del mismo, la adquisición o reflexión de un aprendizaje específico. En este sentido, el Colaborador 4 sostiene que el taller, es un espacio en «*el que tenés tiempo para desarrollar las cosas, para tomarte pausas, conversar, empezar algo y darle vuelta para atrás, si está saliendo mal; dar tiempo para que ellos creen; para mí, es un espacio riquísimo que da para mucho*».

De forma muy próxima al anterior, el Colaborador 3 mencionó que *«es un espacio de aprendizaje teórico-práctico en donde uno, a partir una teoría va a una práctica, o directamente a la práctica, algo relacionado con el hacer del cuerpo»*. Teniendo en cuenta lo descrito, se podría mencionar que, como tal, el taller se convertiría en ese espacio en donde los estudiantes de forma individual o grupal interaccionan con las vivencias o experiencias generadas por el profesor en el aula, y donde es posible construir una visión real (teórica, práctica, reflexiva) en relación a temas o asuntos específicos dispuestos en su programa de formación.

Para el Colaborador 4, el taller se convierte en *«un espacio muy profundo en donde la participación del estudiante es significativa en la apropiación del aprendizaje que se le permite conocer en profundidad»*, lo que lleva a pensar el taller como un lugar de encuentro o articulación con el otro, con el conocimiento y con las experiencias, sean estas propiciadas por el docente, acumuladas por el estudiante, o generadas en interacción con el saber aprendido.

Resaltando lo anterior, González (1989) y Steiner (2003) mencionan que la potencia del taller se construye a partir del *«diálogo entre los conocimientos teóricos que el estudiante va descubriendo en su formación y la propia experiencia»* (p. 174); razón por la cual su estructura se conforma como espacio de aproximación al saber, donde sucede la producción, reflexión y construcción del conocimiento, sea este teórico o práctico.

En relación a lo anterior, Ander Egg (1991) establece que la finalidad principal en el taller *«reemplaza el mero hablar recapitulado/repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo»* (p. 12), motivo por el cual la interacción vivencial del sujeto frente al conocimiento (teórico y práctico) recae específicamente en las distintas situaciones o experiencias que el docente, como guía del espacio, le ha proporcionado en su proceso de formación. En esta misma línea, el Colaborador 5 menciona que, desde su perspectiva, la idea de su taller se centra en que los estudiantes en ese espacio *«logren vivenciar todo; lo más posible; de lo que es la actividad física, de los beneficios, de todo lo que implica esto en la vida de una persona; que tengan una base de todo»*.

«Las propuestas de la educación técnico profesional deben permitir la continuidad educativa de los educandos. Los conocimientos o créditos adquiridos serán reconocidos o revalidados para continuar estudios en los niveles educativos que correspondan» (Ley general de Educación, art. 28).

Un aspecto a destacar a partir de los aportes de los colaboradores es que comprensivamente, todos establecen que el rol del propio taller se centra específicamente en los estudiantes-participantes y la figura del docente como guía; posiciones de sujeto que logran proporcionar una vivencia interactiva y de retroalimentación, destacando la necesidad de desarrollar un pensamiento cuestionable, crítico y reflexivo durante su propio proceso de aprendizaje.

Bañuls y Hounie (2003) establecen que el taller se comprende como un espacio de trabajo en grupo que busca alcanzar determinados objetivos preestablecidos, destacando inicialmente a la figura del docente como un facilitador, moderador o guía en el proceso de enseñanza, y al estudiante, como un representante activo de intereses individuales o colectivos. En este caso, el espacio de taller visto como un lugar de articulación coloca al estudiante como figura principal y de rol protagónico en donde vivencia, reflexiona y experimenta la práctica formativa proporcionada por el docente como un guía del proceso de aprendizaje, en pro de alcanzar los objetivos del DGETP orientados no solo a la continuidad educativa del educando, sino también, al desempeño calificado de tareas técnicas y profesionales en diferentes áreas ocupacionales. En esta sintonía, el Colaborador 3 menciona que, para el estudiante, *«la impresión que este se lleve del bachillerato depende 100 % del profe de taller, ya que seguro va a tener 3 días a la semana, toda la mañana con él»*.

Lo expresado anteriormente presenta un gran destaque de este estudio, ya que la alta carga horaria a la que se enfrentan estudiantes y profesores (512 horas total en primer año, y 384 en segundo y tercero) en cada uno de los niveles, hace que la figura del docente en el trayecto de formación tome un papel importante en lo que tiene que ver con la orientación, la didáctica y la motivación del estudiante. Siendo así, el Colaborador 3 resalta el rol articulador que el profesor del taller debe presentar en todo el proceso de formación del estudiante —en cada uno de los niveles en el cual este transite— pues, desde su perspectiva, *«el profe es el que marca la diferencia en cómo te transmite, como se pone la camiseta; es la maestra del grupo»*.

Siguiendo esta misma perspectiva, el Colaborador 1 puntualiza en que *«la impronta del docente es clave; es el punto de inflexión del sistema educativo. Si los programas son muy malos pero los docentes son buenos la educación es buena y funciona»*. Esto deja ver que, si bien las impresiones de las cuales habla el Colaborador 3 están supeditadas a la visión de las prácticas, didácticas y experiencias desarrolladas en el taller por los estudiantes que por ahí transitan, es proporcional al rol asumido por el

propio docente, pues según el mencionado colaborador, el profesor tiene un rol fundamental en esta formación, ya que, el marcar la diferencia, es la razón por la cual el docente *«se tiene que poner la camiseta»* (Colaborador 3).

En UTU si el docente de Taller no funciona te querés morir, porque ahí tenés una población que te viene por el taller. Lo otro lo sigue como pueden y ahí tenés todo tipo de profesores, creo que siempre hubo resistencia a la parte teórica por parte del profe de Taller y más el de Educación física, pero de a poquito ha ido mejorando (Colaborador 2).

Es por este camino que se destaca el rol docente y el de su planificación, estableciendo que su función es la de transformar el trabajo conceptual-teórico a lo práctico vivencial en favor del estudiante y con ayuda del propio programa al interior de su Taller de Deporte I, II, III siguiendo los objetivos propuestos por la dirección general de Educación Técnico Profesional (continuidad educativa y desempeño calificado).

Por otra parte, aunque el Colaborador 3 tenga parcialmente claro el trabajo que puede desarrollar en esos espacios, constantemente retorna al programa general para no perder el hilo conductor del trayecto, ya que, como el mismo lo manifiesta, *«siempre miro el programa para tener una referencia; porque si no, es como que me perdió; yo tengo ese problema que me pierdo, miro el programa, me ordeno, miro los contenidos y generalmente los voy rotando»*.

En lo que refieren a la alta carga horaria que los estudiantes tienen en los respectivos talleres, los docentes coinciden que, al ser estas elevadas y continuas, posibilitan el abordar mediante experiencias corporales, distintos contenidos de forma profunda y bajo lentes variadas; abordajes que son interesantes de realizar desde las perspectivas teóricas, prácticas y experienciales, en razón de las mismas poner sobre la mesa la necesidad de una reflexión continua de aquello que Andrade y Muñoz (2004) mencionan como los aprendizajes adquiridos a través del hacer.

Para Larrosa (2002), la experiencia puede ser considerada como *«aquello que nos sucede»* o aquello que *«nos llega»* (p. 167); la que es reflexionada cuando el sujeto se enfrenta a espacios, situaciones y/o fenómenos existentes en su entorno cultural. En este sentido, para algunos de los colaboradores las experiencias proporcionadas por los profesores (guías) al interior del respectivo taller y vivenciadas por los estudiantes en interacción con los saberes específicos del campo del conocimiento (Deporte), son las que posibilitan no solo la reflexión de los mismos ante las necesidades que se presentan en el entorno social, sino también, ante la idea de su incursión en el propio ámbito

laboral. Esta cuestión es puesta en duda debido a la no exploración, existencia o poco seguimiento institucional (UTU-ETA) en lo que tiene que ver con las acciones que desarrollaría el egresado del subsistema en el mercado laboral y/o la continuidad educativa que el mismo pueda realizar culminada su formación.

Para Barletta Rovetta (2020), el propiciar al estudiante experiencias corporales múltiples como parte de su proceso de formación, facilitaría «el reconocimiento, aprendizaje e interacción con su entorno propio y el de los demás, lo que conlleva a reflexionar sobre los significados generados en sus vivencias y en las vivencias de los otros que le rodean» (p. 33); reconocimiento que, además de incentivar al estudiante a cursar el Bachillerato en Deporte y Recreación por su especificidad y los encuentros teórico-prácticos que en este se generan, también marcan referencia en la potencia de estos últimos en la construcción del sujeto a ser formado. Son estos encuentros en los que, desde *«la teoría se va a la práctica, o directamente a la práctica relacionada con el hacer del cuerpo, desde un hacer práctico»* (Colaborador 3).

Como ya lo indicamos, la participación activa de los talleristas (docentes y alumnos), es un aspecto central en este sistema de enseñanza/aprendizaje, habida cuenta que se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están implicados e involucrados como sujetos/agentes (Ander Egg, 1991, p. 13).

A modo de cierre, desde la experiencia de la investigadora como profesora de Taller, y considerando todo lo mencionado hasta aquí por la mayoría de los colaboradores, los mismos articulan la comprensión del taller hacia un espacio de encuentro donde se presenta la interacción entre las prácticas, experiencias y el saber a ser indagado; saber que desde la visión de Cafferatta, Pereira y Marrero (2012), debe generar vivencias en busca de que los participante del mismo se proyecten en funciones específicas del mercado laboral.

Son interacciones que generan multiplicidad de dinámicas que impulsan al estudiante no solamente un disfrute, gusto y el agrado de participar de lo que se hace en el respectivo taller, sino también de una motivación que se irradia a la sociedad y en específico a los futuros aspirantes del bachillerato tecnológico en su orientación Deporte y Recreación. Esta acción ha implicado una alta asistencia de los estudiantes al taller haciendo que los mismos en general presenten un buen rendimiento en su propio proceso de formación.

Si bien el peso a nivel educativo y de las autoridades de Dirección e Inspección está centrada en la figura del docente y en la forma que realiza su tarea de enseñanza, Ander Egg (1991) establece que el docente y el estudiante son corresponsables del trabajo desarrollado al interior del proceso formativo – en especial del Taller – pues, aunque las experiencias proporcionadas por el docente sean de características grupales, la interacción con el conocimiento y el resultado de la misma son individuales, lo que lleva a que su procesamiento sea individual, diverso e interdependiente.

Al mismo tiempo, la recurrencia de algunos de los aportes de los colaboradores del estudio llevaron a visualizar que la centralidad otorgada al Taller de Deporte en esta primera categoría está determinada por las distintas experiencias por las cuales sus estudiantes transitan al interior del subsistema durante los tres años de formación en el Taller I, II,III; experiencias, vivencias y aprendizajes que le van a permitir consolidar una base de ideas que podrán ser implementadas como complemento, tanto en la secuencialidad educativa como de las actividades propias del mercado laboral en el cual los egresados se desempeñarán como bachilleres técnicos en deporte y recreación, y más específicamente, como Auxiliar técnico del deporte seleccionado.

4.2 El componente Taller de Deporte como proceso vinculado a la adquisición de saberes específicos para la inserción del egresado al mercado laboral

La presente perspectiva analítica está centrada en materializar al taller como un espacio fundamental en el cual el estudiante o aprendiz —a partir de la organización de la clase que el docente de taller implementa— se enfrenta, interactúa o adquiere un conjunto de competencias, vivencias o técnicas específicas que le servirán de base para insertarse y/o desempeñar una acción puntual al interior del mercado laboral. Esta inserción es presentada como parte de las distintas funciones a ser desarrolladas por el sistema EMT en su proceso de formación, en el cual se resalta que, por medio de la interacción con una cultura tecnológica se hace factible «facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral, así como ser coprotagonista en las transformaciones de las estructuras productivas y el desarrollo nacional» (Consejo de Educación Técnico Profesional, 2004, p. 1). Interacción que dinámicamente ayuda en la proyección de nuevas necesidades

para el campo de trabajo, lo que permite proponer o reconfigurar constantemente las estrategias, métodos y discusiones de los distintos fenómenos (sociales, culturales, tecnológicos) con los que la propia formación técnico profesional constantemente debe lidiar.

En concordancia con lo descrito, la resolución 2862/12 estipula que en el EMT, la orientación Deporte y Recreación habilita a sus egresados a «desempeñarse laboralmente como auxiliares en el campo deportivo (ayudante técnico, colaborador de la gestión de proyectos deportivos y arbitrajes en ámbitos educativos formales y no formales» (ANEP, 2012, p. 4), lo que conlleva a que durante su formación los estudiantes se enfrenten a conocimientos o experiencias que permitan desempeñar un «saber hacer» específico en el espacio social.

Es en esta línea en donde el esquema curricular de la referida resolución formula el perfil de egreso del Auxiliar Técnico en Deporte (especializado en un deporte) y Recreación, quien podrá desempeñar funciones laborales como:

Auxiliar al técnico en Deporte y/o Recreación, destacándose en su formación el “saber hacer” y el “cómo hacer”; Apoyar la planificación, evaluación y gestión de proyectos o emprendimientos de carácter deportivos y recreativos; Contribuir en la organización e implementación de campeonatos, encuentros, actividades de ocio, recreación y campamentos; Contribuir de manera creativa al desarrollo de propuestas educativas vinculadas al deporte y la recreación (ANEP; Resolución 2862/12, p.15-16).

Este perfil de egreso, como mencionamos en la categoría anterior, no solo permite la participación del egresado en el campo laboral, sino también «habilita la continuación de los estudios terciarios» (2004, p. 1) universitarios o no universitarios; acción para la cual la DGETP brindará las herramientas metodológicas necesarias en pro de lograr que el objetivo descrito sea posible.

En cuanto al enfoque metodológico, fue posible visualizar que en la resolución (2862/12) se realizan algunas recomendaciones en vía del uso y/o desarrollo de diversas configuraciones didácticas que potencien los espacios de discusión de problemáticas a las cuales se enfrentarán los estudiantes, y que deberán estar enmarcadas en un abordaje de comprensión multidisciplinar «con el fin de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje orientadas al perfil de egreso» (Resolución 2862/12; p.14). Estrategias que, también haciendo parte del Taller de Deporte (I, II, III) y tal como se mencionó páginas atrás, proponen el uso de mecanismos como el trabajo en equipo, la enseñanza

recíproca, la educación personalizada, las aulas integradas, la utilización de recursos informáticos, los campamentos, visitas, paseos etcétera, como acciones de trabajo a las cuales el docente puede acudir para llevar a cabo los objetivos del taller en el correspondiente bachillerato.

De forma general, cuando se les preguntó a los distintos colaboradores del estudio acerca de las maneras en las que el taller en el que han trabajado es materializado, se generaron una multiplicidad de interrogantes frente a la idea del verbo *materializar*, que llevaron a que se plantearan ellos mismos diversas incógnitas como «¿cómo lo llevo adelante?» (Colaborador 2); «¿cómo doy o encaro la clase?» (Colaborador 5); «¿qué hago con los chiquilines?» (Colaborador 3); etc.

Cuestionamientos que llevan a comprender que, en sus perspectivas, el materializar la actividad de formación en los respectivos Talleres de Deporte (I, II, III) se encuentra direccionada hacia las formas en la cual se implementa el referido taller considerando el tema a ser abordado, discutido o vivenciado. Tratamiento o discusión que se verá específicamente condicionado por la (no) disponibilidad de recursos (de infraestructura, humanos, planificación, materiales, conocimientos, cantidad de estudiantes, carga horaria, disposición de grupo etc.) que permitan alcanzar el objetivo del propio componente curricular.

«¿Cómo doy la clase? ¿Cómo encaro la clase, decís vos? Porque, uno la puede pensar y después cambiar. Es una adaptación atrás de otra, no me pidas planificación diaria porque no tengo, tengo en la cabeza algo, vengo y lo llevo a cabo como puedo de acuerdo a la cantidad de alumnos y los recursos (Colaborador 5).

¿Cómo lo llevo adelante? Paf... Tenés distintas formas de materializar un taller; tenés docentes que realmente trabajan, que buscan diferentes alternativas; hasta en la virtualidad están deseando volver a la pre especialidad. Inclusive, nosotros acá en la ETA no contamos con un espacio propio y hay docentes que le ponen todas las pilas, que buscan solucionar, que están vinculados con los chiquilines, que ves que son el sostén del grupo» (Colaborador 2).

Situaciones como las mencionadas aparecieron recurrentemente en los encuentros realizados con los colaboradores del estudio, en donde se resaltó que las distintas posibilidades que tiene el docente para materializar su taller se condicionan no solamente por los recursos con los que estos cuentan (conocimientos, saberes, educación permanente, tiempo, planificación), sino también de los que la propia

institución le provea (espacios, materiales, recursos humanos, infraestructura, capacitación).

Como resultado de lo anterior, fue posible concluir que —como base para la materialización del taller— la ETA no cuenta con un espacio propio para implementar, de la mejor forma, su oferta de formación en el Bachillerato en Deporte y Recreación, lo que implica en pensar la materialidad del taller a partir de las precarias condiciones con las cuales los docentes conviven para generar diversidad de experiencias en sus respectivas aulas. Esto emergió en las distintas conversaciones y en especial cuando la Colaboradora 2 manifiesta de forma preocupada y expectante las problemáticas que impiden un desarrollo de calidad en el proceso de formación, pues, para ella, *«con el tema locativo, no podríamos haber abierto un bachillerato de deporte; pero ni siquiera en el 2019, porque no tenemos un lugar físico»*. Aporte que me lleva a interrogarme en relación a la eficiencia propuesta por la DGETP en lo que tiene que ver con la interacción o aprendizaje del educando para el desempeño calificado de tareas técnicas y profesionales al interior del mercado laboral; acción que, desde el aporte descrito, genera una deficiencia institucional en visualizar una proyección puntual del futuro egreso del programa en el sector agrario, comercial, industrial o de servicios.

Esta deficiencia lleva a que se busquen locales de aprendizaje fuera de la institución educativa (en convenio, alquiler, préstamo u ocupación) como es el caso del gimnasio del Liceo n.º 1, el Polideportivo Municipal, las plazas públicas de la zona, entre otros, que permitan cumplir parcialmente con lo planteado en el plan de estudio del programa curricular.

Ante lo descrito, hay que dejar claro que la planificación del uso de los espacios mencionados —por parte de los docentes y sus estudiantes— se encuentra supeditada a las demandas o condicionantes que las propias instituciones administradoras de los locales hayan programado para el año lectivo, lo que, en algunas ocasiones, facilita o dificulta la proyección, materialización y desarrollo de los «talleres de deporte» en cada uno de los niveles de la orientación.

Siendo así, la inconformidad en la falta de espacio que para los profesores del componente curricular evidentemente amplía o restringe la capacidad de materialización de su Taller de Deporte, aumenta en relación a la temática que se desea abordar debido a los inevitables riesgos (individuales o colectivos) que genera el tener que salir de la institución educativa donde se poseen algunas garantías (seguridad, respuesta rápida,

cobertura en emergencias), a locales en los que la imprevisibilidad es totalmente cambiante.

«El tema de trabajar afuera es un problema. La UTU no está preparada para abordar a todos los estudiantes que inscribimos; y nosotros trabajamos fuera del centro educativo, eso es un problema. Antiguamente teníamos un profesor auxiliar⁴² que ahora no está por presupuesto; pero es una dificultad porque vos como profesor estas yendo para ahí, te caíste y quedaron en banda 30 chiquilines muchos de ellos menores» (Colaborador 1).

En esta línea, algunos apuntes que los colaboradores presentan acentúan la problemática. Ejemplos de esto pueden ser vistos en los aportes de los distintos colaboradores al mencionar que *«llega un momento en que lo tenemos tan naturalizado; o sea, decile al profe de matemática que vaya a trabajar debajo de un árbol. Nosotros sí vamos y trabajamos»* (Colaborador 1); *«el tema de los espacios y los materiales en Educación Física es algo histórico; los profes nos conformamos y nos adaptamos a hacer lo que podemos con lo que hay, y eso está mal»* (Colaborador 3); así como cuando se acentúa que el *«mejorar la infraestructura es indispensable; una cancha delimitada, no te digo techada, pero que mínimamente se puedan desarrollar ahí los deportes tradicionales»* (Colaborador 4).

Ante la pregunta realizada por la investigadora, direccionada a la materialización del taller, y las distintas contrapreguntas generada por ellos mismos (a ellos mismos⁴³), fue evidente la recurrencia de respuestas asociadas más hacia la organización, segmentación o planificación de los talleres por parte de los docentes y los aprendizajes a ser vivenciados por los estudiantes al interior de las respectivas implementaciones. Estas respuestas, en pocas palabras, se centran por un lado, en la forma de implementación que los profesores realizan para posibilitar el abordaje teórico-práctico de una temática específica en el proceso de formación, y, por otro, la interacción, vivencia o experiencia que el aprendiz pueda tener a partir de esa implementación en pro a la adquisición de competencias específicas con las que pueda desempeñar su función técnica en el mercado laboral.

⁴² El profesor Auxiliar era otro cargo de docencia directa, el mismo se solicitaba cuando los grupos están integrados por más de 30 estudiantes y el grupo trabajaba fuera de la institución. Por lo cual se designaba otro docente de Taller de Deporte-

⁴³ Preguntas como el *“¿cómo lo llevo adelante?”* (colaborador 2), *“¿Cómo doy o encaro la clase?”* (colaborador 5), *“¿Que hago con los chiquilines?”* (colaborador 3) etc.

En lo que tiene que ver con la organización, segmentación o planificación de los talleres por parte de los docentes para posibilitar el abordaje de contenidos desde una perspectiva teórico-práctica, los colaboradores mencionan que en su mayoría disfrutaban del trabajo práctico y es al que principalmente le apuntan. Direccionalidad que estará condicionada por los recursos, locales, humanos o materiales con los que la institución cuenta o no, para llevar adelante su implementación.

“Por ejemplo ahora me dijeron que los jueves voy a dar clase afuera; entonces me estoy haciendo la cabeza que voy a trabajar atletismo porque ya sé que estoy afuera” (Colaborador 3). La dinámica mencionada puede ser visualizada en la conversación sostenida con el colaborador 4 en la cual él mismo describe que,

«Al inicio converso; trabajamos de forma teórica y luego nos vamos a la parte práctica; ahí realizamos una entrada en calor vinculada a lo que estemos trabajando y luego la parte central y específica del deporte. Por último, suelo dar recreativo en la última hora, ya que se hace bastante largo el día que tengo; bloques de 7 horas» (Colaborador 4).

Ante esto, el Colaborador 3 realiza una reflexión interesante de resaltar en relación a que no es lo mismo el dictado en una clase de CES (Consejo de Educación Secundaria) que el dictado de la clase en un Taller de Deporte de la UTU, pues, a pesar de que podríamos pensar que son dinámicas muy similares, la profundidad en los temas, la organización y aproximación al conocimiento deben ser pensadas de forma totalmente diferenciada, ya que son dinámicas a materializar muy diferentes en contenidos y objetivos.

Este interesante aporte me lleva a pensar que, si bien la forma de desarrollar el taller al interior del referido subsistema es diferenciada al de la escuela regular, esta diferencia debería ser tratada, estudiada, vivenciada y diferenciada en el proceso de formación del licenciado, lo que permitiría facilitar esa aproximación al presente campo de desempeño profesional. Siendo así, el Colaborador 4 expone que *«si yo tuviera un 4to de liceo, no estoy dando así la clase, porque no tenés el tiempo, este es un factor fundamental acá; por eso yo lo disfruto pila, porque acá hago un bloque, tengo un recreo, hago otro bloque»*.

Para el Colaborador 2, amplios bloques de carga horaria son un problema para desarrollar las propuestas y en especial los días de lluvia, debido a la falta de un espacio físico delimitado para trabajar, razón por la cual la parte teórica se hace densa.

«Yo creo que 6 horas en mi modelo de dar clase no está mal, también depende de los chiquilines, de la cantidad si es un grupo grande estaría bastante bien porque yo empiezo con un teórico me lleva por lo menos las dos primeras horas y después plasmarlo en la cancha nos lleva tiempo» (Colaborador 4).

Muy próximo a lo descrito en la cita anterior, el Colaborador 5 manifiesta que desde su perspectiva el proceso de materialización del taller se organiza en pro de los contenidos a ser discutidos secuencialmente en clase, e incluso de los saberes necesarios a ser aprendidos por los estudiantes para su desempeño en el mercado laboral. Contenidos o saberes que se encuentran condicionados por la intensidad horaria, los espacios en los que se llevan a cabo, el poco seguimiento que se tiene en relación al desempeño laboral de sus egresados, y las competencias a ser adquiridas por el estudiante para desarrollar su función como futuro egresado del referido subsistema.

«Por ejemplo, ahora ya sé que el jueves estoy afuera; entonces hago una parte de coordinación general y formación corporal buscando las capacidades físicas. Hay una unidad que apunta a eso y me parece re pertinente porque vienen muy desnivelados; hay gente muy buena motrizmente y otros que les cuesta un montón (...) La primera parte la estoy orientando a eso y después a juegos pre deportivo, técnica del deporte» (Colaborador 3).

Algo no menor a destacar es que la carga horaria de los talleres se establece de distintas formas según el docente, la institución y los espacios físicos donde se trabaja. Si bien los docentes en sus conversaciones mencionan que los bloques de altas horas de interacción y trabajo con los estudiantes son largos⁴⁴, los mismos deben desplegar diferentes estrategias para que los estudiantes no se desmotiven, lo que los lleva a que los saberes propuestos (experiencias) deban ser llamativos, de interés individual y proyectados hacia un dominio general en razón de la función que se espera que desempeñen al egresar de la institución.

Para el Colaborador 4, el Taller de Deporte es el espacio en el cual el estudiante vivencia de forma teórico-práctica los saberes propios de la formación técnica, que dependiendo del nivel en el cual se encuentren podrán ser profundizados en pro de su dominio, aplicabilidad o competencia según la demanda del ambiente laboral en el cual se inserte. Para este colaborador, es importante que los estudiantes tengan las capacidades que detalla:

⁴⁴ Para el 1er año es un día de 6 horas, otro de 4, otro de 7, de 5 y finalmente otro de 4. Ya para el 2do y 3er año en general de 6 horas cada día.

«Ayudar o resolver un ejercicio o un juego determinado para un deporte; el elegido. Entender un poco sobre la planificación no en profundidad como un profesor, pero sí que puedan llegar a saber que este existe, como es y cómo se hace. Casi siempre se lo comparo con los de la orientación belleza; no salen peluqueros o barberos; van a tener que saber cómo peinar, como se hace la tinta. Yo les trato de mostrar todo y que conozcan lo que más puedan».

Como complemento a lo anterior y siguiendo la misma lógica, el Colaborador 5 considera que el estudiante en su formación debe enfrentarse a experiencias múltiples y adquirir determinadas competencias que lo ayuden a desempeñarse satisfactoriamente tanto en su vida personal cuanto en el mercado laboral. Siendo así, manifiesta que la idea del pasar por el taller durante su formación,

«es que ellos logren vivenciar todo lo más posible de lo que es la actividad física, de los beneficios; todo lo que implica en la vida de una persona; que tengan de base todo y que luego puedan utilizar esas herramientas para poder seguir mejorando y ampliando el conocimiento, y profundizando en lo que les gusta» (Colaborador 5).

Continuando con el mismo colaborador, este menciona como relevante el aprendizaje de técnicas de manejo o dominio de colectividades, y en especial cuando se trata de trabajar en el campo deportivo, pues desde su planificación individual, prioriza que sus estudiantes *«se pongan frente al grupo y guíen actividades a sus compañeros; si tengo estudiantes que tienen experiencia en un deporte que yo no, les pido que den una clase; así es más enriquecedor».*

Muy próximo a lo descrito, el Colaborador 4 también guía el trabajo al interior de su taller, incentivando a que sus estudiantes proyecten el ejercicio de realizar e implementar una clase a sus compañeros o pares, en donde sea posible la propuesta y ejecución de algunas actividades que tengan que ver con el dominio de temáticas relacionadas al deporte o la recreación. Esta implementación que en las acciones del Colaborador 5 como docente de taller se centra específicamente en que *«hagan un juego; que lo dirigieran, que apliquen las normas didácticas, o directamente que den clase sobre un tema bueno. Empezamos con Fútbol, por ejemplo, tenían que preparar algo de cabeceo».*

Es esta línea, el *«proponer algún juego, pararse delante de sus compañeros, comandar un ejercicio»* e incluso la ejecución del mismo, es una competencia importante a ser adquirida o perfeccionada por el aprendiz, lo que conlleva a que el mismo estudiante sea posicionado en la figura de protagonista-responsable no solo del

saber que va a implementar, sino también por el dominio de técnicas direccionadas un poco hacia la enseñanza y otro poco hacia la perspectiva laboral que se espera llegue a desempeñar. Técnicas que le permitan perder el miedo, la timidez de hablar en grupo y la inseguridad en el trabajo.

«Busco que lo lleven adelante con cuidado, en dupla hacia toda la clase ya que se cansan y se asustan. Les voy pidiendo un juego que guíen en la entrada en calor; les doy tiempo exclusivo en clase para que puedan trabajar con la dupla para ver como lo llevarían adelante» (Colaborador 3).

«Y casi siempre que tengan mínimamente como poder mejorar o trabajar ciertos aspectos del deporte o de la recreación. Proponer algún juego, pararse delante de los compañeros, comandar un ejercicio, que reflexionen sobre lo que hicieron. Para mí es importante» (Colaborador 5).

En el transcurso del devenir investigativo con la presente temática, también me deparé en que una de las características del EMT de deporte, en sus proyectos de egreso, se direcciona hacia la proyección, realización y presentación de trabajos finales que también pueden contemplar la gestión de actividades (deportivas, recreativas) en pro del apoyo a proyectos, colectividades, asociaciones o instituciones públicas o privadas.

«Que sea capaz de gestionar una actividad, de poner todo en práctica. Por ejemplo, los de duatlón tuvieron que hablar con la intendencia para gestionar permisos; que tránsito cerrara la calle; conseguir un podio, el agua, los premios; o sea, todo gestión. Por lo menos, que sepan que tiene que hacer. Podrían gestionar eventos deportivos, no centros deportivos» (Colaborador 3).

En esta línea, al estudiante culminar y aprobar satisfactoriamente las tres etapas (Taller de Deporte I, II, III), se le otorgará «una certificación acorde al perfil de egreso establecido como Bachiller tecnológico en Deporte y Recreación y Auxiliar Técnico en el deporte elegido» (2004, pp. 3-4). Esta certificación permitiría que el estudiante no solamente pueda aspirar a realizar su continuidad educativa hacia el nivel superior (formación universitaria)⁴⁵, sino que también pueda usar lo aprendido de su formación

45 Puede continuar su proceso de formación en una licenciatura o tecnicatura según fuera el caso. En Uruguay específicamente encontramos al Instituto Superior de Educación Física-ISEF de la Universidad de la república ofertando cursos de formación en tecnicatura específicas, curso de guardavidas y/o en la licenciatura en Educación Física. A nivel privado encontramos instituciones como el IUACJ y la UDE ofertando programas de formación en Licenciatura en Educación Física, así como tecnicaturas en diversos deportes.

específica (auxiliar técnico en un deporte puntual) como base de ingreso hacia el mercado laboral.

Ante esto, uno de los interrogantes que surgió en el proceso de producción de información fue el cuestionamiento en relación al deporte específico en el cual el estudiante profundizaría sus conocimientos para obtener su respectivo certificado, tal cual como aparece perfilado en la estructura curricular, y considerando que la profundización (deporte) serviría de base para pensar su inserción en el mercado de trabajo. Siendo así, decidí dar una revisada a los trabajos finales de egreso de la ETA, lo que daría una noción específica de cuáles habían sido los deportes seleccionados o profundizados para ser trabajados en esta etapa final del proceso.

Se puede observar que la centralidad temática de los proyectos finales de egreso variaba considerablemente, pasando desde la profundización en un deporte específico y la organización de espacios de recreación, así como la gestión de una actividad puntual, como, por ejemplo, un campeonato deportivo.

A nivel general, en la ETA se encontraron 16 trabajos finales de egreso (Anexo 3) — desarrollados en grupo— de los cuales 8 están centralizados en la realización y gestión de actividades de distintos tipos, tales como campamentos, correccaminatas o campeonatos en disciplinas particulares, mientras que 6 estuvieron vinculados específicamente con alguna modalidad deportiva, entre estas el Fútbol, Handball, Tenis, Natación y Hockey. Por último, se encuentran 2 trabajos vinculados al área de la recreación en centros educativos puntuales.

Ante lo hallado, el Colaborador 1 mencionó que actualmente no se han entregado certificados con la opción en un deporte elegido «X » en ninguna UTU del país; los certificados están siendo expedidos como «Bachiller tecnológico en Deporte y Recreación y auxiliar técnico». Con respecto a esto, dice: *«Ahora solo dicen que es auxiliar y el proyecto no tiene nada que ver»*. Cabe destacar que en la ETA los proyectos se realizan pensando en la especialización (deporte o recreación), tal como lo establece la resolución y como lo perfila el propio programa de formación.

Si bien todos los colaboradores insisten en que la propuesta formativa del Bachillerato – opción Deporte y Recreación – es enriquecedora en su perfil y cumple con el primer objetivo de la Ley General de Educación (garantizar la trayectoria educativa al estudiante y permitir que culmine con la EMS), existen algunas diferencias en entender su segunda finalidad, en la cual la mencionada ley expresa claramente la

importancia de brindar herramientas para así acompañar al estudiante en la inserción al campo laboral.

En este sentido, el Colaborador 5 menciona que: *«No existe un lugar a donde ir, los chicos van a trabajar con personas no con libros, no puedes salir a dar clase con la preparación de un EMT así que, en la inserción laboral nada»*.

Por su parte, el Colaborador 4 expresa: *«creo que le falta completamente una práctica e inserción laboral para los alumnos al finalizar»* y el Colaborador 3 *«Si me preguntas en realidad ¿qué hace? Yo creo que es un rol que no está definido, para que sale, que puede hacer en realidad»*.

Desde la perspectiva que se le quiere dar a esta investigación, es importante resaltar que, hasta el momento, no existe información oficial que presente, discuta o investigue el porcentaje de ingresos que logran culminar la formación en esta orientación. Tampoco ha sido realizado un seguimiento estadístico o individualizado que busque conocer si los respectivos egresos están o no ocupando algún lugar específico en el mercado laboral como auxiliares técnicos del área. Es importante destacar que, a falta de indagaciones, seguimiento o estadísticas, no es posible realizar afirmaciones en lo que tiene que ver con la continuidad educativa, la formación, el campo laboral y el rol a desempeñar en el mismo.

Específicamente en lo relacionado a la inserción al mercado laboral, este elemento fue bastante resonante en las entrevistas realizadas a los colaboradores del estudio, y más cuando se habla de la materialización del taller en pro del perfil de egreso. En su generalidad, no visualizan a ciencia cierta qué, cómo y en cuáles actividades el egreso de la orientación podría lograr su inserción en el campo laboral, a pesar de existir en la resolución 2862/12 un perfil determinado para el auxiliar técnico en Deporte y Recreación, que marca camino hacia el apoyo en la *«planificación, evaluación y gestión de proyectos o emprendimientos de carácter deportivos y recreativos; Contribuir en la organización e implementación de campeonatos, encuentros, actividades de ocio, recreación y campamentos; Contribuir de manera creativa al desarrollo de propuestas educativas vinculadas al deporte y la recreación»* (p.16).

En el caso del Colaborador 5, este recalcó la necesidad del programa de formación de darles a sus estudiantes *«algo más tangible cuando salen de la UTU; espacios directos en donde con ese certificado puedan ir y presentarse para acceder a un trabajo»*, pues, desde la perspectiva del Colaborador 2, *«no se le han abierto puertas a los egresados»*, motivo por el cual hasta la época no hay un oficio definido para ellos.

Esto se vuelve más interesante cuando el mismo Colaborador (2) cuestiona repetidas veces la labor a ser desempeñada por el egresado de la orientación, ya que al culminar su proceso formativo «*no salen para dar clases*».

A nivel general se consiguió percibir que, en su mayoría, los colaboradores indagados presentan la existencia de una falla en la inserción laboral, precisamente porque no existe un seguimiento al rol, al campo y/o a las labores desarrolladas por el egreso del subsistema en su proceso de inserción como Auxiliar Ayudante Deportivo. Cuando se les pregunta a los colaboradores en dónde consideran que se podría insertar o cuál sería el espacio en el que podría desarrollar su accionar laboral el Auxiliar Técnico egreso de la correspondiente orientación, se generan distintas perspectivas en los roles a desempeñar, pues va desde actividades en el área recreativa como líderes de campamento, encargados de la recreación en las colonias de verano, o en un cumpleaños, según expresó el Colaborador 5.

Siendo así, existe un conflicto por parte de los docentes de cómo acompañar la transición sistema educativo-campo laboral al estudiante ya que no hay un espacio laboral (meta) definido, estudiado y/o como tal delimitado.

El entender esto llevo a cuestionar de forma inicial hasta qué punto la enseñanza a nivel general de una disciplina deportiva o recreativa (conocimientos técnicos, científicos o incluso de las reglas que la condicionan) puede ser considerada en el proceso de formación del estudiante como importante para desempeñar en el mercado laboral, teniendo en cuenta no solo el perfil de egreso del subsistema sino también de la propia orientación.

Ante este cuestionamiento personal que luego se fue agudizando con el pasar del tiempo, el Colaborador 3 mencionó que en un Congreso de Cultura Física realizado en la localidad de Parque del Plata⁴⁶, Canelones, Uruguay (no recuerda el año), se intentó elaborar una propuesta relacionada directamente con una práctica docente para los estudiantes del EMT, propuesta que llevó a que se pusiera sobre la mesa si el estudiante de esa orientación realmente podría desempeñar esa función en su ámbito laboral, teniendo presente no solo los conocimientos básicos vivenciados o estudiados durante

⁴⁶ El congreso es gestionado y organizado por la inspección de CF se realiza todos los años (en pandemia quedo suspendido) con el fin de juntar a la mayor cantidad de docentes de EF que se desempeñan en el área de CF. En el mismo se realiza un almuerzo de integración en donde se brindan experiencias docentes. Se convocan a interesados a realizar una presentación de un tema X (idoneidad de la persona) Ej. como lleva adelante el proyecto de egreso con 3° año y presenta la estrategias y herramientas que utiliza.

sus tres años de formación, sino también el espacio laboral que podría llegar a ocupar y que le correspondería en parte a técnicos o licenciados del área de la Educación Física.

Colaborador 1: *«En el momento que surge la iniciativa del bachillerato Wilson Neto me dice que me junte con la gente del ISEF así textual para armar un bachillerato en Educación Física, y le dije que no podía ser de EF obviamente porque no son mini profes, son bachilleres».*

Para el Colaborador 3, la formación en el taller se materializa en pro de brindarle al estudiante herramientas que le permitan llegar a tener dominio de grupo a nivel general, pues, según el entrevistado, el dominar un grupo *«me parece que está bien, pero no tiene su propio lugar; hay un desequilibrio porque, como que sos profe y como que no».*

Por tanto, el Colaborador 5 menciona que los egresos de la ETA *«no salen para dar clase; ese es un problema ya que creen que sí; pero son auxiliares técnicos, es el que pone los conitos donde le dice el técnico. Lo que son para los clubes es mano de obra barata.*

Los de deporte pueden insertarse en muy poca cosa; y yo sigo diciendo lo mismo es porque ser egresado de un bachillerato de deporte no es lo mismo que uno de gastronomía. Vos vas a trabajar con personas, con el bienestar de otra persona física y mentalmente, vos no lo podés tratar como un bizcochuelo, tenés que tener otra preparación, tenés muy buena base para poder seguir estudiando y ser muy buen docente, después del ISEF (Colaborador 5).

Frente a la perspectiva de saber si los conocimientos vivenciados en el taller hacen parte o no del rol a ser ejercido por el egresado de la formación, fue posible visualizar una contradicción generalizada entre los distintos colaboradores del estudio. Por un lado, es evidente la centralidad que se le da a las experiencias, ideas y trayectorias con las cuales el estudiante interactúa en los respectivos talleres y que están más direccionadas hacia el aprendizaje contundente de un conjunto de técnicas o saberes deportivos como contenidos necesarios para desempeñar su función en el ámbito laboral; y más considerando que al finalizar el recorrido de su formación se les incentiva a la elección de dos deportes para ser profundizados e incluso para proyectar su trabajo de egreso.

A lo anterior se le suma el aprendizaje, uso e implementación de metodologías y herramientas que permitan el posicionarse frente a un grupo específico de sujetos en pro de intervenir mediante esos conocimientos según las necesidades o demandas que se presenten en el medio. Necesidades que no contemplan que el estudiante desarrolle

actividades docentes, pero que, desde mi visión analítica de lo recabado en la producción de la información, pareciera que la mayoría de los esfuerzos realizados por los colaboradores fuera direccionado al dominio de habilidades de enseñanza en lo relacionado con lo deportivo o recreativo.

«Lo que he visto a mí me preocupa mucho, el docente que pone al estudiante en el rol docente. Y me siento mientras el estudiante da la clase y yo evaluó; como si fuera un pichón docente, me parece una comodidad del docente, que no está bueno que no está bien» (Colaborador 1).

Por otro lado, la contradicción visualizada se da en lo que tiene que ver con la presencia/ausencia de la comprensión de las funciones en las que se puede desempeñar el futuro egreso en lo que al ámbito laboral se refiere, pues, a pesar de que algunas están proyectadas en los lineamientos del EMT y de la orientación específica, muchos de los colaboradores desconocen si el mercado está o no absorbiendo a esta población debido a la falta de seguimiento institucional.

Actualmente, no es posible rastrear estudios, estadísticas⁴⁷ o informaciones que permitan analizar a nivel general el lugar, la trayectoria estudiantil y/o la labor que desempeñan los estudiantes que culminan su educación media obligatoria superior, lo que deja ver la complejidad para conseguir visualizar la efectividad o no que el subsistema pueda tener en la formación de sus egresos como es el caso específico de la orientación Deporte y Recreación.

Lo antes mencionado no quiere decir que la educación técnica profesional del país no cumpla con su propósito inicial de formación, sino que, desde una perspectiva investigativa, es importante visualizar de primera mano, el cómo se ha consolidado la trayectoria de los estudiantes que transitan por este proceso formativo, en interfase con las propias demandas económicas o tecnológicas que emergen constantemente en el país. Lo descrito trae consigo una multiplicidad de incertidumbres mayores no solo en relación al proceso de formación en la ETA, sino también al proceso de formación universitaria que los docentes tuvieron en lo que tiene que ver con una aproximación a la realidad (prácticas docentes, pasantías, trabajos finales de grado, tesis de maestría) en el correspondiente subsistema.

Para cerrar, fue posible entender que la mayoría de los docentes de la ETA, desde sus contribuciones a esta investigación, ponen al estudiante como coprotagonistas del

⁴⁷ Se puede mencionar que en el planeamiento educativo se encuentran los número de egresos de la EMT, pero los mismos no se encuentran subdivididos por orientación, por lo tanto no se pueden presentar.

aprendizaje, llevando a pensar, planear, organizar e incluso proyectar, actividades o acciones en la cual este (estudiante) pueda interactuar con los conocimientos específicos que le serán necesarios para desempeñar sus labores en el mercado de trabajo.

Así mismo, se evidenció que la materialización del Taller de Deporte pasa por una multiplicidad de condicionamientos del orden de la infraestructura, de los recursos humanos, de los implementos a utilizar e incluso de los saberes docentes que llevan a que el docente tallerista tome alternativas distintas en la forma de implementar su trabajo en el espacio institucional, en pro de un perfil de egreso idóneo para el mercado laboral. Este último, que tal como se ha afirmado a lo largo de este documento, es complejo y necesita de un mayor seguimiento, atención académica, administrativa e investigativa no solamente del campo específico de la Educación Física, sino también de la política pública educativa e institucional.

Por consiguiente, la materialización realizada por los distintos colaboradores al Taller de Deporte I, II, III transita por diferentes fases de tensión, cuestionamientos e incertidumbres que son interdependientes en relación a factores como la infraestructura, la carga horaria en las referidas asignaturas (diferenciada de la escolar o liceal), los contenidos a ser abordados y finalmente, por los saberes o conocimientos reales que le serían necesarios para el egreso ganar un lugar en el mercado laboral. Saberes, conocimientos y prácticas que, desde el perfil propuesto en la Resolución 2862/12 estarán centralizados en la formación del «saber hacer» y del «cómo hacer».

Formación que tenuemente ha sido orientada —según parte de lo analizado en este estudio— más hacia el dominio de competencias docentes que hacia el propio apoyo o desarrollo de propuestas de gestión de carácter deportivas o recreativas, lo que en sí, genera algo de ruido en la funcionalidad que se le otorga a dicho espacio formativo, ya que, como lo menciono el colaborador 1 desde su posición de sujeto, es posible que estemos desarrollando un proceso de formación de «*pichones docentes*» para realizar funciones propias del campo del trabajo de la Educación Física.

5. Consideraciones finales

Este trabajo de índole disertativo emerge como un movimiento de carácter germinal resultado, no solamente de mi experiencia de interacción profesional en el campo de la Educación Física y la enseñanza pública, sino también en respuesta a cuestionamientos relacionados con mi quehacer docente en el subsistema de la Dirección General de Educación Técnico Profesional DGETP-UTU.

Teniendo como objetivo general el comprender el modo en que los profesores de Educación Física materializan su Taller de Deporte al interior de la Escuela Técnica Atlántida-Canelones, este estudio trazó como pregunta principal el saber: ¿De qué forma los docentes de Educación Física que desarrollan labores en la Escuela Técnica Atlántida, articulan su comprensión del Taller de Deporte a los objetivos planteados por la Dirección General de Educación Técnico Profesional?

Siendo así, y para lograr alcanzar tanto el objetivo cuanto la pregunta anteriormente descrita, este estudio fue dividido en 4 capítulos —algunos de estos integrados por subcapítulos— que, por una parte, ayudan a marcar una secuencialidad en las distintas tomas de decisión realizada por la investigadora en el proceso de construcción del objeto indagado, y por otra, permite otorgarle al mismo el rigor científico necesario para un trabajo de maestría en el Programa de Maestría en Educación Física-ProMEF del Instituto Superior de Educación Física-ISEF.

En la sesión introductoria, describí de forma narrativa y un tanto cuestionadora, los caminos que me llevaron a seleccionar la temática estudiada en pro de mejorar no solamente mi accionar docente en el mencionado subsistema (accionar que llevo desempeñando desde 2016), sino también las necesidades, aportes y lógicas con el cual este mismo se identifica, y que se distancia substancialmente de la perspectiva convencional (escolar-liceal) en la cual fuimos completamente educados, incluso en mi proceso de formación profesional.

Mi experiencia de trabajo al interior de la institución UTU, me llevó a observar que los Bachilleratos tecnológicos, y en especial la opción Deporte y Recreación, fue incrementando su inscripción y favorabilidad llevándola a ser hoy la opción más considerada para ser cursada luego de la orientación en Administración. Efecto que amerita que el Bachillerato en Deporte y Recreación sea hoy, aparte de una estructura

educativa novedosa para ser estudiada en el campo específico de la Educación Física, también una oportunidad de abordaje crítico de temáticas relacionadas con el fenómeno del deporte, la recreación y los campos de acción que sus respectivos egresos esperan consolidar.

En el capítulo del *Marco Teórico*, primeramente, fue mapeada desde una perspectiva referencial la producción de literatura académica existente en relación a los Bachilleratos del subsistema CETP-UTU en el Uruguay, para luego, conocer en qué medida los bachilleratos deportivos marcan presencia o ausencia al interior de las producciones rastreadas. El resultado de este movimiento exploratorio evidenció de forma general que el estudio de los bachilleratos tecnológicos en el país es muy escaso, debido a la poca fuerza que los mismos han tenido para su abordaje desde distintas áreas académicas como son la educación, la psicología o las ciencias.

Ya en lo que tiene que ver específicamente con el Bachilleratos en Deporte y Recreación, la revisión implementada dejó ver que esta temática no ha sido estudiada, abordada o discutida por el campo específico de la Educación Física, considerando que al interior del referido subsistema actúan como docentes talleristas licenciados del área que hoy nos convoca. Actuación que me lleva a pensar en el abismo existente entre la formación del licenciado y las lógicas pedagógicas, didácticas o metodológicas con las cuales se trabaja en la respectiva orientación, lo que le otorga a este estudio finalmente el carácter de original e inédito dentro del campo indagado.

Seguidamente, el apartado conceptual del mencionado *Marco Teórico*, puso en diálogo cuestiones relacionadas a las normatividades, regulaciones y bases teóricas desde las cuales se discutiría el tema tratado. Los elementos normativos que sirvieron de base para la composición inicial de esta sesión fueron la Ley General de Educación, los antecedentes institucionales de la DGETP, la descripción de la Resolución n.º 28682/12, la creación de los Bachilleratos en Deporte y recreación, el plan de EMT 2004, así como los tres programas curriculares de Taller de Deporte I, II y III. También se puso en tela de discusión el concepto «Taller» como espacio de formación al interior del referido subsistema, permitiendo así establecer la complejidad de entender al mismo como un espacio mediador entre el docente tallerista (guía), el educando y el conocimiento a ser vivenciado/reflexionado en pro de alcanzar un saber determinado.

En la sesión *metodológica*, junto a los *aspectos éticos*, fueron presentadas las distintas tomas de decisión en lo que refiere al diseño de abordaje del estudio. Se seleccionó una metodología de corte cualitativa y específicamente se eligió llevar

adelante un estudio de caso en la Escuela Técnica Atlántida localizada en la ciudad de Canelones. Lo anterior permitió establecer distintos delineamientos en función del lugar, los colaboradores del estudio, los problemas generados por la emergencia sanitaria y la producción de información a ser proyectada/organizada/sistematizada. En este nivel es importante destacar que el proceso de producción de la información del estudio se inició desde julio del 2019 y se vio afectado por la pandemia SARS-COVID 19, generando la paralización, no solamente de las instituciones educativas del país, sino de los avances investigativos propuestos inicialmente (en proyecto) por la investigadora para su estudio. Pese a que la Udelar y la ANEP elaboraron herramientas para continuar con la formación de los estudiantes y mantener el vínculo con los mismos, este proceso evitó que el cronograma inicial proyectado en el ProMEF para la realización de este trabajo investigativo fuese pospuesto dinámicamente en función de las medidas sanitarias vividas por el país, lo que proporcionó algunas dificultades y contratiempos para lograr el objetivo propuesto.

Finalmente, en la última sesión correspondiente al *análisis de la información*, emergieron del proceso de triangulación de las materialidades empíricas dos categorías analíticas con una vinculación específica en lo que tiene que ver con, por una parte, la comprensión que los colaboradores del estudio tienen en relación al Taller de Deporte como un espacio de formación del estudiante en interacción con un determinado conocimiento o saber a ser explorado. Por otra parte, respectivamente, orientada a la forma en la cual los docentes de la Escuela Técnica Atlántida materializan el componente Taller de Deporte como un proceso vinculado estrechamente a la adquisición de saberes específicos direccionados a la inserción social del egresado en el mercado laboral.

En lo que concierne a la **primera categoría de análisis**, de acuerdo al proceso analítico de las materialidades recabadas, fue posible visualizar que los colaboradores del estudio presentaron alguna dificultad en conceptualizar lo que sería un taller, su funcionamiento, el objetivo y la dinámica al interior del mismo, teniendo en cuenta su experiencia de trabajo individual en la asignatura Taller de Deporte I, II, III dentro del subsistema DGETP. Dificultad que si bien emergió repetidas veces en los encuentros o conversas entre la investigadora y los colaboradores, tienen relación directa con la aproximación de estos últimos a la lógica institucional de la UTU en su proceso de formación profesional (licenciatura). A lo anterior se suma las escasas propuestas de formación permanente para desarrollar su trabajo dentro de la referida lógica, la falta de

estudios que aborden la temática en el campo de la Educación Física e incluso la novedad que este bachillerato —orientación Deporte y Recreación— genera en la formación educativa del país.

La comprensión que los colaboradores tienen en relación al Taller de Deporte en el cual los mismos desempeñan labores, transitó por un camino muy estrecho que generó muchas aproximaciones en la forma pensar la función que este taller presenta dentro de la propuesta de la orientación Deporte y Recreación. El Taller de Deporte fue visualizado repetidas veces como el espacio articulador e insignia de la propia orientación, pues al ser un lugar de encuentro práctico en el cual se abordan cuestiones teóricas, conceptuales y experienciales (individuales o colectivas), es el que vincula directamente al estudiante con su propio proceso de formación; permanencia que solo será posible de acuerdo a los colaboradores, siempre y cuando el docente tallerista tenga claros los objetivos a los cuales apunta el respectivo subsistema, y proyecte distintas experiencias que capten la atención del estudiante generando en el mismo gusto, agrado y disfrute en su participación.

Se resaltó al taller como lugar de intercambio entre saberes, vivencias y realidades donde el protagonista (sujeto a formar) y el docente tallerista (guía del proceso) establecen una articulación problematizadora en torno a un tema o temática puntual, en pro de favorecer un aprendizaje individual y colectivo. A su vez, se mencionó que el tiempo es un factor relevante para el desarrollo del taller y de los objetivos que los mismos buscan en el proceso formativo, pues, al considerar la alta carga horaria que la asignatura tiene en cada uno de los niveles, esto permite generar un ritmo de interacción entre los participantes del taller, permitiendo el parar, conversar, recomenzar y reconfigurar los caminos por los cuales se dirigen las experiencias propuestas.

En relación a las experiencias, el taller fue reconocido como aquel encuentro en el cual el docente tallerista (guía) proyecta, programa y planifica una multiplicidad de experiencias —en la mayoría de los casos corporales— en las cuales se integran componentes teóricos y prácticos en pro de la vivencia experiencial del educando, teniendo en cuenta que, es de esta interacción corporal, vivencial y conceptual que el estudiante podrá repensar su realidad, su continuidad educativa o su inserción al campo laboral.

Finalmente, el Taller de Deporte fue consolidado por los colaboradores como un lugar de articulación entre políticas públicas (educativa, laboral, social), realidades contextuales y proyecciones formativas de sujeto para el campo laboral, teniendo en

cuenta la dinamización tecnológica, la especialización de los saberes y la especificidad que genera la formación de auxiliares técnicos para el campo propiamente deportivo en el Uruguay.

En la **segunda categoría analítica** fue posible identificar el modo en que los colaboradores del estudio materializan su Taller de Deporte como componente vinculado a la adquisición de saberes específicos relevantes en el trabajo a ser desempeñado por el auxiliar técnico en el mercado laboral. Ante esto, quedó claro por la totalidad de los colaboradores que la materialización del Taller de Deporte, del cual los mismos hacen parte, está inicialmente condicionada por factores propios del proceso de enseñanza institucional.

Fue posible visualizar que la condicionalidad se genera por aspectos como la falta de infraestructura, recursos humanos, recursos materiales, la alta demanda de la orientación, la carga horaria, el conocimiento sobre la temática estudiada e incluso la propia planificación del taller, limitan la proyección de experiencias o vivencias en pro del abordaje de una temática, concepto o saber específico relevante para el campo laboral en el cual el educando se espera insertar.

Como en la anterior categoría analítica, también fue notoria la dificultad de describir por parte de los colaboradores el cómo materializan su taller de deporte como parte del proceso de formación de los educandos. Teniendo en cuenta lo mencionado, la materialización de la asignatura se da inicialmente en relación a la planificación de los talleres por parte de los docentes para posibilitar el abordaje de un contenido específico desde una perspectiva teórico-práctica; planificación que se aleja equidistantemente de las aulas regulares que los licenciados en Educación Física estamos acostumbrados a proyectar en el sistema educativo escolar o liceal.

La mayor recurrencia presentada en el análisis de la información producida en este estudio se dio en relación a la materialización del taller en pro de los contenidos a ser discutidos al interior del mismo, e incluso de los saberes necesarios a ser aprendidos por los estudiantes para su futuro desempeño en el mercado laboral. Contenidos o saberes que como se mencionó párrafos atrás, continúan siendo condicionados por factores materiales, humanos, de infraestructura e incluso técnicos (saberes) en relación a lo que debería o no aprender el futuro egreso de la institución para ingresar a ser parte activa del mercado laboral.

En este punto, se evidenció ampliamente la necesidad de abordar temáticas mediante multiplicidad de experiencias que le permitan al estudiante adquirir y perfeccionar

competencias específicas del área entre las que se encuentran el dominio de grupo, la planificación de actividades, la organización de la gestión, el trabajo didáctico, la ejecución de técnicas deportivas, el protagonismo e incluso la responsabilidad de la actividad de enseñanza. Esta última criticada por algunos de los colaboradores, los que resaltan que la actividad de la docencia o enseñanza no es una atribución directa del auxiliar técnico egreso de la orientación Deporte y Recreación, razón por la cual no es posible que en el respectivo bachillerato se esté posicionando al estudiante como un miniprofesor en potencia para un campo laboral que actualmente no es claro por la falta de seguimiento académico e institucional.

Finalmente, un último elemento que fue resonante en el proceso de materialización del taller por parte de los colaboradores fue la dificultad de proyección, o generación de experiencias en temas puntuales del accionar del auxiliar técnico en el ámbito laboral, pues al existir una incerteza tanto en el lugar a ocupar, en los saberes necesarios para ese espacio laboral e incluso, la falta de seguimiento institucional/académico del egreso en la sociedad, se genera una interpretación muy próxima hacia la idea de la labor de la enseñanza. Materialización que puede estar siendo direccionada hacia la formación en el Bachillerato en Deporte y Recreación de un *pichón docente* que pueda llegar a ser confundido con la labor desempeñada por un técnico o licenciado del área de la Educación Física.

Por último, y para cerrar algunas reflexiones personales que surgieron durante este proceso de investigación, uno de los grandes motivos que me llevó a elegir la carrera de Licenciada en Educación Física y la continua formación es la idea que pienso, creo y acompaño: la educación es la verdadera arma para la transformación social.

Espero y deseo que esta investigación sea de utilidad tanto para la Dirección General de Educación Técnica Profesional como para el Instituto Superior de Educación Física. A 10 años del inicio de los bachilleratos en Deporte y Recreación creo que es necesario un cuestionamiento sobre las virtudes y falencias del programa y su puesta en práctica. Lo que sin duda alguna permitirá y contribuirá al crecimiento del área de Cultura Física generando mayores oportunidades laborales para los auxiliares técnicos y los profesores licenciados en Educación Física.

Los hallazgos de esta investigación abren nuevas puertas para indagar en el referido subsistema en donde el profesional del área de educación física se inserta laboralmente. Luego de haber llevado adelante la investigación me parece interesante dejar preguntas planteadas que fueron surgiendo a medida que iba profundizando en la temática y que

por distintos motivos no fueron posibles ahondar y/o responder. Algunas de estas interrogantes; ¿De qué forma se aborda la noción del campo laboral en los planes curriculares de Taller de deporte I, II y III? ¿El bachillerato en DR es acorde a la propuesta laboral actual? ¿Cuáles son las posibilidades reales de un egresado del EMT para conseguir un trabajo? ¿La orientación debería estar direccionada hacia la EF o al Deporte? ¿Qué nociones de Deporte se abarcan? ¿El deporte se aborda como contenido educativo? ¿La orientación deporte y recreación es de carácter tecnológico?

Referencias Bibliográficas

- Abadal, E. & Rius, L. (2006). Revistas científicas digitales: características e indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 6-16. Recuperado de <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n1-abadal-rius/272-1190-2-PB.pdf>
- Alfonso, I. (1995). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto editores.
- Alonso, J. C. (2003). El Estudio de Caso simple: un diseño de investigación cualitativa. En *Textos de Política y Relaciones Internacionales*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de relevancia pedagógica. (2da Edición)*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Andrade, M. & Muñoz, C. (2004). El taller crítico: Una propuesta de trabajo interactivo. *Tabula RASA*, 2, 251-262. Recuperado de <https://www.revistatabularasa.org/numero02/el-taller-critico-una-propuesta-de-trabajo-interactivo/>
- ANEP-CETP. (2012, noviembre 30). Resolución n.º 2862/12. *Reformulación del Plan EMT Deporte y Recreación*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B95AqunFt22ya3VwTGQ1bEc0NW8/view?ts=6220b2f5&resourcekey=0-6EMjEugEarIj3oxLc8JZg>
- Bañuls, G. y Hounie, A. (2003). El aprendizaje en talleres: Saber crear-se Sujeto. En *Jornadas de Psicología Educacional*, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Barletta Rovetta, H. (2020.). *La experiencia corporal en la licenciatura en educación física: Concepciones, ideas y perspectivas de docentes del currículo de formación del Instituto Superior de Educación Física en el Centro Universitario Paysandú*. (Tesina de grado, Universidad de la República, Montevideo).
- Batthyány, K. (coord.); Cabrera, M. (comp.). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Udelar, CSE.

- Bawer, M. y Aarts, B. (2013). *Pesquisa qualitativa com texto; imagen e som: un manual práctico*. Río de Janeiro: Ed. Petrópolis.
- Beraldi, L. (2002). *Formación de bachilleres para una inserción laboral técnica. Relación entre el perfil social familiar de los estudiantes y su opción por los bachilleratos tecnológicos de UTU reforma 96 Expectativas y aspiraciones de los actores involucrados*. (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8271> .
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2001). *Cómo se hace una investigación* (volumen 1). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cafferatta, G. G., Pereira, G. L., & Marrero, D. A. (2012). El largo camino desde sus orígenes como correccional: la educación técnica y tecnológica en el Uruguay. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 5(9), 247-259.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Canon-Buitrago, E. Fraga A. (2020). As Práticas Corporais Indígenas no Ensino da Educação Física: Um Estudo de Revisão da Literatura Brasileira e Colombiana. *LICERE*, 23(3). Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/25082>
- Careaga, A., Cirillo, A., Da Luz, S. & Sica, R. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. En *8vo. Seminario- Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC), 2das. Jornadas de Experiencias educativas en DPMC*, octubre 5, 6 y 7. Recuperado de https://www.smu.org.uy/dpmmc/pracmed/ix_dpmmc/fundamentaciontalleres.pdf
- César, H. L. (2012). Os "Alquimistas" da Vila: masculinidades e práticas corporais de hipertrofia numa academia de Porto Alegre. *LUMA*. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/63155>
- CETP-UTU. (2012). Programa Planeamiento Educativo. EMT- Deporte y Recreación. Taller de Deporte. Recuperado de <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>
- Daros, W. R. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, 14(1), 73-112.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext
- Fagiolo, M. (2012). El conocimiento como bien común. *Cayapa. Revista Venezolana de Economía Social*, 12(23), 65-83.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Frigerio, G. (1991). *Normas, Teorías y Críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gallego Ramos, J. R. G. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Cadernos da Pesquisa*, 48, 830-854.
- Galván, M. (2017). *Perspectivas docentes y motivaciones para el trabajo y la formación en entornos virtuales. Una mirada desde el profesorado de bachillerato en un centro del Consejo de Educación Técnico Profesional*. (Tesis de grado, Universidad de la República, Montevideo). Recuperada de <https://sifp.psico.edu.uy/perspectivas-docentes-y-motivaciones-para-el-trabajo-y-la-formaci%C3%B3n-en-entornos-virtuales-una-mirada>
- Gomes, I., & Caminha, I. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. *Movimento*, 395-411. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41542/28358>
- González, M. (1989). *El Taller de los talleres. Aportes al desarrollo de talleres educativos*. Buenos Aires: Estrada.
- Gonsalves, E. (2011). *Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas: Editora Átomo & Alínea.
- Heber, M. (2012). *Talleres de Laboratorio y Bachillerato de Informática*. (Tesis de maestría, Universidad ORT, Montevideo). Recuperada de <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3287>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Edición). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Heuguerot, C. (2012). Educación técnica y desarrollo en Uruguay: Algunos analizadores para un debate. (2012). En *Reforma de la educación técnica en Uruguay, sujetos y psicología institucional*. IV Congreso Internacional de

Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Hounie, A. (2003). El Aprendizaje en Talleres: Saber Crear-se Sujeto. En *Jornadas de Psicología Educativa*. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- Larrosa J. (2002). *Experiencia y pasión. Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Lira, G. V. (2003). A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 16(1), 59-66.
- Marcondes, N. A. V., & Brisola, E. M. A. (2014). Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, 20(35), 201-208. Recuperado de <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>
- Marques Hill, A (2018) Entre la inclusión y la divergencia: la educación técnica en el sistema de educación superior en Uruguay 2000-2015 [en línea] (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20440>
- Molina, V. & Silva, A. (2004). A pesquisa Qualitativa na Educacao Física. Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Muñiz, M. (s/a). Estudios de caso de la investigación cualitativa. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- Noble, J.; Pereyra, G.; Ruga, M.; Santos, L. (2021). Deporte y enseñanza en formación media y superior en Uruguay: Revisión de programas entre DGETP-UTU e ISEF-UDELAR. 14° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021, Ensenada, Argentina. Educación en Pandemia y Pospandemia. En 14° Congreso de Educación Física y Ciencias. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14623/ev.14623.pdf
- Okuda Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1),118-

- 124.[fecha de Consulta 20 de Enero de 2022]. ISSN: 0034-7450. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Parada, M. (2016). Talleres de Laboratorio y Bachillerato de Informática. (Tesis de maestría, Universidad ORT, Montevideo). Recuperado de <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/2912>
- Patiño, M. & Torres de Chargoña, L. (2009) Pensar la educación de cara al desarrollo: una mirada desde lo posible. Consejo Directivo Central, Instituto de Formación docente de Carmelo. Recuperado de [file:///C:/Users/agusr/OneDrive/Escritorio/Pensar la educacion de cara al des arroll.pdf](file:///C:/Users/agusr/OneDrive/Escritorio/Pensar%20la%20educacion%20de%20cara%20al%20desarroll.pdf)
- Pêcheux, M. (2007). Semântica do discurso: Uma crítica à afirmação do obvio. Campinas-SP: Unicamp.
- Pérez Andrés, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 373-380.
- Pino Torrens, R. (2021). Marco teórico referencial de la investigación. Concepto y funciones. *Revista Varela*, 9(24), 45-61. Recuperado de <http://www.revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/711>
- Ramos, J. R. G. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Cadernos da Pesquisa*, 48(169), 830-854.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Reyes Ramírez, O. L. (2018). *Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad: germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia*. (Tesis doctoral, Universidade Federal do Río Grande do Sul, Porto Alegre).
- Ruegger, C. & Torrón, A. (2012) La educación física en la agenda política: un análisis de la ley general de educación. *Políticas Educativas*, 6(1), 25-40. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/45647>
- Salvatierra Acosta, F. (2020). «Hasta que vos no llegaste acá, no lo había pensado»: Un relato de experiencia desde la Educación Física como parte del equipo interdisciplinario de la Policlínica Vespertina Chaplin de atención integral para personas trans en la ciudad de Paysandú [en línea] (Tesina de grado, Universidad de la República, Paysandú). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/29954>

- Salvo, P. (2012). *Análisis de experiencias de jóvenes pertenecientes al Bachillerato de Deporte y Recreación de la Escuela Paso Molino de la Universidad del Trabajo del Uruguay con respecto a la permanencia educativa*. (Tesis de grado, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://sifp.psico.edu.uy/an%C3%A1lisis-de-experiencias-de-j%C3%B3venes-pertenecientes-al-bachillerato-de-deporte-y-recreaci%C3%B3n-de-la>
- Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Acceso Marzo 2020, desde: <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sayao, L. y Sales, L. (2016). Algumas considerações sobre os repositórios digitais de dados de pesquisa. *Informação & Informação*, 21(2), 90-115. Recuperado de <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/27939>
- Silberschatz, A., Korth, H. F., Sudarshan, S., Pérez, F. S., Santiago, A. I., & Sánchez, A. V. (2002). *Fundamentos de bases de datos* (Vol. 11). México D.F.: McGraw-Hill.
- Tobar, F. & Romano, M. (2008). *Como Tazer Teses em Saúde Pública. conselhos e ideias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisas*. Río de Janeiro: Ed. Fiocruz.
- Torrón, A. (2015). Prácticas Corporales estructuradoras de la formación. En *I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad*, Ensenada, 7 al 9 de noviembre de 2016. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118562>
- Uruguay. (2009, enero 16). Ley n.º 18.437. Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2020, julio 14). Ley n.º 19.889. Ley de Urgente Consideración. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Wachs, F., Ueberson, R. y de Freitas, F. (2016). *Educação Física e Saúde Coletiva; Cenários, experiências e artefatos culturais*. Porto Alegre: Rede UNIDA.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso Editora.

Anexos

Anexo 1.

Seis Finalidades encontradas durante la Revisión Sistemática (RS) que responden la pregunta de investigación, se dio lectura década una de ellas.

Titulo	Autor
“Formación de bachilleres para una inserción laboral técnica Relación entre el perfil social familiar de los estudiantes y su opción por los bachilleratos tecnológicos de UTU reforma 96 Expectativas y aspiraciones de los actores involucrados”.	Beraldi (2002)
“Perspectivas docentes y motivaciones para el trabajo y la formación en entornos virtuales. Una mirada desde el profesorado de bachillerato en un centro del Consejo de Educación Técnico Profesional”	Galván (2017)
Acuerdo institucional; Creación bachilleratos en Deporte y Recreación.	ISEF-CETP-UTU (2012)
“Talleres de Laboratorio y Bachillerato de Informática”	Parada (2012)
“Análisis de experiencias de jóvenes pertenecientes al Bachillerato de Deporte y Recreación de la Escuela Paso Molino de la Universidad del Trabajo del Uruguay, con respecto a la permanencia educativa”	Salvo(2012)
“Deterioro de los procesos de implementación e institucionalización de los bachilleratos tecnológicos en el Consejo de Educación Técnico Profesional”	Visconti (2003)

Anexo 2. COMUNICACIONES VÍA MAIL



Maria Eugenia Porratti Banuls <porrattimaria@gmail.com>

para gaviscay ▼

Hola Gabriel ¿como estás? Soy Maria Eugenia, me había comunicado contigo para realizar la entrevista sobre los Talleres de Deporte en los EMT de UTU.

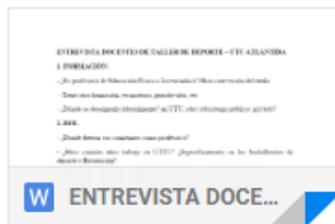
Recordarte que no durará más de 1 hora y que es de gran importancia para el proyecto de investigación

¡Muchísimas gracias!

Te adjunto las preguntas

Saludos

Maria Eugenia.



Gabriel Viscay <gaviscay@gmail.com>

para mí ▼

Ok. En el correr de la semana que viene leo el cuestionario y coordinamos.



Maria Eugenia Porratti Bañuls <porrattimaria@gmail.com>

para merce23384 ▾

Hola **Mercedes** ¿como estás? Soy Maria Eugenia, me había comunicado contigo para realizar la entrevista sobre los Talleres de Deporte en los EMT de UTU.

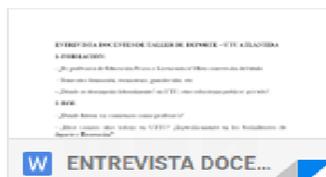
Revisando nuestra conversación vi que estamos las dos el Miércoles y Jueves en la UTU de Atlántida. Asíque si te parece el miercoles me presento y el JUEVES 15/7 después que termines de dar clase hacemos la entrevista ? (no durará más de 1 hora)

¡Muchísimas gracias! es super importante para el proyecto el poder realizar las entrevistas.

Te adjunto las preguntas

Saludos

Maria Eugenia.



merce23384 <merce23384@gmail.com>

para mí ▾

Hola! Bueno dale! Saludos

Enviado desde mi Galaxy



Maria Eugenia Porratti Bañuls <porrattimaria@gmail.com>

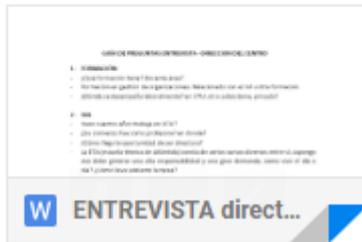
para jacquelinflores2020 ▾

Hola Jacquelin, te mando mail para coordinar fecha de entrevista (sin apuro, entiendo que se está volviendo a la presencialidad y en este momento es complejo). A su vez adjunto las preguntas que llevaré adelante para que puedas miraras con anterioridad.

Muchísimas gracias, es imprescindible para el proyecto de investigación llevar adelante esta entrevista.

Saludos

Maria Eugenia.



Anexo 3. Proyectos de egresados ETA

Año	Autores	Nombre de proyecto	Objetivos
2017	Sánchez, Águila, Morena	Espacio de recreación escolar «Los niños y nosotros»	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajar en equipo (dirección , maestros profesores y alumnos de UTU) -Educar en valores -Generar para los niños un espacio de aprendizaje a través del juego haciendo valer sus derechos como niños. -Adquirir experiencias trabajando con niños. -Reforzar lo vocacional (actividades con niños). - Descubrir si el camino elegido (deporte) es el correcto
2017	Gavel, Garabelli, Herrera	Escuela de Surf Malibu	No presenta
2017	Longo, Irigoyen, Cúrbelo.	Fútbol Sala	<p>- El objetivo planteado es que las personas aprendan de deporte y, a pesar de que es una competencia donde habrá premios a los ganadores, queremos que haya un clima de diversión y que sea un buen campeonato para todos los que participen. Además queremos informar sobre las características del fútbol sala a través de la participación del campeonato.</p>

2017	González, Saravia	Fútbol Playa	- Brindar una actividad para el tiempo libre que articule lo recreativo con la actividad física, aprovechando los recursos de espacio y entorno que disponemos al vivir en la zona de la costa.
			- Realizar un campeonato de fútbol playa para adolescentes entre 14 y 16 años.
			- Se promoverán valores como la tolerancia y respeto.
2017	Peyrallo, Gómez, González.	Cross Country	- Aprender a organizar un evento de equipo.
			- Obtener experiencia con una organización de este tipo.
			- Generar en los participantes una buena expectativa de la carrera.
			- Propagar más carreras de este tipo.
			- Exhibir lo aprendido en los tres años de aprendizaje en los bachilleratos de deporte.
2017	Barriero, Gutiérrez.	Los pingüinos	- Estimular al niño y acompañarlo en el descubrimiento de nuevos mundos, sentimientos y sensaciones a través del juego y la recreación.
			- Enseñar la natación con sus diferentes estilos.
			- Promover el respeto y el cuidado del medio ambiente

			- Enseñar distintos tipos de deporte como Vóleibol, Fútbol, Básquetbol.
2018	Goso, Presno, Ferreira, Solarii.	Entrenamiento funcional en playa Brava, Atlántida	- Lograr que la mayoría de los participantes continúen entrenando de forma particular en los servicios ofrecidos por los responsables del proyecto, abonando por los mismos.
2018	Calvete, Bentancur, Dutra.	Bicycle Motocross (BMX)	- Que se reconozca la magnitud que tiene este deporte en Uruguay y se logre más apoyo.
			-Adquirir más experiencia a la hora de elaborar una competencia y poder desarrollar otras de mayor magnitud.
			-Ofrecer a los competidores un espacio de competencia profesional.
2018	Benítez Letelier, Paiva, Piqué.	Beach Handball	-Llevar adelante una clase de Handball en la playa Mansa de Atlántida durante 90 minutos.
2019	Waller, Campelo,	Animatenis	- Promocionar el tenis y sus beneficios en la salud.
	Llopart, Forto.		-Brindar conocimiento sobre los aportes que puede tener el tenis, si se practica de forma continua.
			-Otorgar la oportunidad de pasar un momento agradable en un ámbito que no conocen.
			-Incentivar el hábito de este deporte en el club.
			- Promover hábitos saludables.

2019	Galli, Martínez (NA).	Atlantiva	-Realizar un evento a través de la recreación que promueva la integración.
			- Lograr acercar a los alumnos de las diferentes orientaciones a desarrollar una actividad recreativa.
2019	Curbelo (NA).	Campeonato de Fútbol Sala	- Lograr una jornada de integración al deporte y, a pesar de que es un campeonato donde habrá premios para los ganadores, que haya un clima de diversión y que sea un buen campeonato para todos los participantes. Además queremos informar sobre las características del fútbol sala a través de la participación del campeonato.
2019	Gómez, De León, Cardozo, Menéndez, Méndez.	Duatlon Atlántida	-Generar experiencias en organizaciones deportivas.
			-Promover actividades deportivas y ejercicios físicos individuales y de conjunto.
			-Realizar un evento de Duatlon en la rambla de Atlántida.
			- Compartir con la población de Atlántida nuestros aprendizajes adquiridos en el bachillerato deportivo de UTU - Fomentar la práctica de deportes alternativos en la zona.
2019	Ebole, Camejo, Bergara, Piacentini.	Vamos a jugar. Caif	- Desarrollar actividades lúdico-recreativas para el fortalecimiento de procesos de

			aprendizaje.
			- Fomentar el buen clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa mediante la recreación y el juego.
2019	Martínez, Pardo, Espath, Silva.	Pinar Hockey	- Reafirmar y promover el hockey en la zona de Ciudad de la Costa.
			-Promover a través del deporte la participación e integración a nivel de los niños y jóvenes; fomentar el respeto y compañerismo con sus rivales y el sentido de pertenencia en la institución.
			-Obtener experiencias en la realización de un proyecto.
			-Brindar una experiencia enriquecedora para los estudiantes.
2019	Gómez, Cuadro, Arbelo, Acosta, Umpiérrez.	Akampan2	-Generar una buena experiencia tanto a nosotros como a los beneficiarios; además genera una base para una futura experiencia laboral.
			-Promover la relación e integración de los compañeros compartiendo actividades físicas y recreativas.

Anexo 4. PROTOTIPO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA DOCENTES DE TALLER DE DEPORTE – UTU ATLÁNTIDA

1- FORMACIÓN:

- ¿Es profesor/a de Educación Física o Licenciado/a? Hizo conversión del título
- Tiene otra formación, tecnicatura, guardavidas, etc.
- ¿Dónde se desempeña laboralmente, en UTU u otro subsistema público/ privado?

2- ROL

- ¿Dónde fueron sus comienzos como profesor/a?
- ¿Hace cuantos años trabaja en UTU? ¿Específicamente en los bachilleratos de deporte y Recreación?
- ¿Cómo ha sido la experiencia de dar clase en los bachilleratos? ¿Siempre fue Taller o alguna vez didáctica?
- ¿Cuál o cuáles son las ventajas/virtudes que le observa a los EMT-Deporte?
- ¿Cuál o cuáles son las falencias que le encuentras?
- ¿Tuvo experiencia/práctica docente durante su formación para dar clase en UTU?

Recuerda el número del plan de ISEF?

3- TALLER

- ¿Podrías definir que es un Taller de Deporte? ¿Qué es un Taller?
- Como lo diferencias con una clase “convencional” de EF en primaria o secundaria
- ¿Conoce el perfil de egreso para esta orientación –Ayudante/auxiliar técnico del deporte seleccionado? (las competencias que el estudiante deberá adquirir en los tres años del curso)

- ¿Cómo lleva adelante el Taller en los centros educativos? – ¿Cómo lo desarrollas?
En que pones énfasis?

- ¿Crees que los Talleres apuntan hacia la inserción laboral?
- ¿Cuáles son las dificultades como docentes se le presentan más asiduamente?
- Alguna vez fue docente de los grupos de egreso ¿cómo lleva adelante el proyecto final? ¿Tiene lineamientos desde la inspección?

Anexo 5. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Si acepta participar de este estudio, le será realizada una entrevista semiestructurada de forma presencial en el lugar que el/la colaborador(a) considere pertinente; así mismo, le será enviada con anticipación una copia con las/los respectivas/os preguntas/temas que serán tratadas el día acordado para la realización de la referida entrevista.

En cuanto a la entrevista, esta será grabada en audio (si el colaborador así lo permite); por lo tanto, antes de comenzar la misma, el respectivo colaborador deberá firmar el presente TCI. Los resultados de esta investigación serán utilizados únicamente con características académicas y de formación, ayudando a mejorar la experiencia de la investigación/aprendizaje/enseñanza tanto de los involucrados en el estudio, cuanto de las personas que hagan lectura del mismo. Se enfatiza que su participación en el estudio es totalmente voluntaria y en cualquier momento podrá desistir de hacer parte de la misma sin ningún prejuicio personal o institucional.

En caso de cualquier duda en relación a su participación en el estudio, el Prof. Orientador y la investigadora estarán a disposición para responder dudas o inquietudes relacionadas que surjan en el proceso de producción y análisis de la información.

Declaro haber leído en su totalidad la información contenida en el documento "Hoja de información" correspondiente al proyecto titulado "El Sentido del Taller en los bachilleratos en Deporte y Recreación: una mirada desde la perspectiva del docente tallerista", bajo la responsabilidad de la investigadora Lic. María Porratti.

He obtenido una copia de dicho documento donde consta la explicación del procedimiento experimental, los riesgos asociados, así como también la información de contacto del investigador responsable. Todas mis preguntas y dudas han sido contestadas en forma completa y satisfactoria. Mi firma, que consta a continuación, indica que voluntariamente he accedido y acepto participar en este estudio.

Firma del entrevistado Daniel Dauench Aclaración

Firma del entrevistador

Aclaración

Fecha:

Lic. María Eugenia Porratti – Cel: 994178031 – E-mail: porrattimaria@gmail.com

Prof. Dr. Edwin Alexander Canon-Buitrago – Cel: 099614054 – E-mail: ecanon@cup.edu.uy

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El estudio titulado (provisionalmente) **“El Sentido del Taller en los bachilleratos en Deporte y Recreación: una mirada desde la perspectiva del docente tallerista”** está siendo desarrollado por la estudiante María Eugenia Porratti Bañuls, maestranda en el Programa de Maestría en Educación Física – ProMEF del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (UdelaR) bajo la orientación del Prof. Dr. Edwin Alexander Canon-Buitrago. El objetivo al cual busca apuntar el presente estudio se direcciona al **comprender los sentidos atribuidos por los docentes talleristas de la Escuela Técnica Atlántida a su “Taller de Deporte”, y de qué forma estos sentidos son materializados en el proceso de implementación de su quehacer docente.**

Si acepta participar de este estudio, será realizada una entrevista semiestructurada de forma presencial en el lugar que el/la colaborador(a) considere pertinente; así mismo, le será enviada con anticipación una copia con las/los respectivas/os preguntas/temas que serán tratadas el día acordado para la realización de la referida entrevista.

En cuanto a la entrevista, esta será grabada en audio (si el colaborador así lo permite) e inmediatamente después de culminar la misma, el respectivo colaborador deberá firmar el presente TCI. Los resultados de esta investigación serán utilizados únicamente con características académicas y de formación, ayudando a mejorar la experiencia de investigación/aprendizaje/enseñanza tanto de los involucrados en el estudio, cuanto de las personas que hagan lectura del mismo. Se enfatiza que su participación en el estudio es voluntaria y en cualquier momento podrá desistir de hacer parte de la misma sin ningún prejuicio personal o institucional.

En caso de cualquier duda en relación a su participación en el estudio, el Prof. orientador y la investigadora estarán a disposición para responder dudas o inquietudes relacionadas que surjan en el proceso de producción y análisis de la información. Considerando lo descrito, el contacto podrá ser hecho mediante correo electrónico o por vía telefónica tanto con la investigadora cuanto con el prof. orientador durante el transcurso de la investigación

Declaro haber leído en su totalidad la información contenida en el documento "Hoja de información" correspondiente al presente proyecto. He obtenido una copia de dicho

documento donde consta la explicación del procedimiento (entrevista) así como también la información de contacto del investigador responsable. Todas mis preguntas y dudas han sido contestadas en forma completa y satisfactoria.

Mi firma, que consta a continuación, indica que voluntariamente he accedido y acepto participar en este estudio.

Firma  Aclaración B. BURGUEÑO

Ciudad: Atlántida, (día) 16 de (mes) JULIO de 2021.

Contacto:

Lic. María Eugenia Porratti – Cel: 094178031 – E-mail: porrattimaria@gmail.com

Prof.Dr. Edwin Alexander Canon-Buitrago – Cel: 099614054 – E-mail: ecanon@cup.edu.uy

documento donde consta la explicación del procedimiento (entrevista) así como también la información de contacto del investigador responsable. Todas mis preguntas y dudas han sido contestadas en forma completa y satisfactoria.

Mi firma, que consta a continuación, indica que voluntariamente he accedido y acepto participar en este estudio.

Firma  Aclaración Osvaldo Flores

Ciudad: Montevideo, (día) 15 de (mes) 07 de 2021.

Contacto:

Lic. María Eugenia Porratti – Cel: 094178031 – E-mail: porrattimaria@gmail.com

Prof.Dr. Edwin Alexander Canon-Buitrago – Cel: 099614054 – E-mail: ecanon@cup.edu.uy

documento donde consta la explicación del procedimiento (entrevista) así como también la información de contacto del investigador responsable. Todas mis preguntas y dudas han sido contestadas en forma completa y satisfactoria.

Mi firma, que consta a continuación, indica que voluntariamente he accedido y acepto participar en este estudio.

Firma Mercedes Iglesias Aclaración Mercedes Iglesias

Ciudad: Canelones Atlicinda, (día) 15 de (mes) julio de 2021.

Contacto:

Lic. María Eugenia Porratti – Cel: 094178031 – E-mail: porrattimaria@gmail.com

Prof.Dr. Edwin Alexander Canon-Buitrago – Cel: 099614054 – E-mail: ecanon@cup.edu.uy

Canelones, 05 de agosto de 2021.

Estimada,

Jacqueline Flores
Directora de Escuela Técnica Atlántida
Canelones, Uruguay.

Por la presente me comunico con usted para solicitar su autorización para que la Lic. María Eugenia Porratti, identificada con el documento de identidad 4.556.679-2 y estudiante del Programa de Maestría en Educación Física (ProMEF) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF - UdelaR), pueda desarrollar su trabajo investigativo centrado en **Comprender las distintas formas en las cuales los profesores de Educación Física materializan su Taller de Deporte al interior de la Escuela Técnica Atlántida - Canelones**. Institución que hoy la profesora dirige.

Este trabajo investigativo se encuentra bajo la orientación del Prof. Dr. Edwin Alexander Cañon Buitrago, docente adjunto del ISEF - Universidad de la República. La metodología a ser desarrollada será un estudio de caso y el cual contará con una producción de información mediada por entrevistas semi estructuradas a los docentes de Taller de Deporte (1º, 2º, 3º), así como también con la dirección de la propia institución.

En esta perspectiva, solicitamos autorización para realizar esta aproximación investigativa considerando que es la primera experiencia en el país y en el área en abordar la temática al interior de esta política educativa. Desde ya, anticipamos nuestro agradecimiento y nos colocamos a disposición para cualquier información/aclaración que sea necesaria para su institución.

Considerando lo anterior, autorizo a la Lic. María Eugenia Porratti a realizar sus indagaciones acerca de la temática estudiada con los colaboradores anteriormente mencionados en horarios distintos a sus asignaciones de actividades pedagógicas e institucionales.

El contacto del docente - Cel 099614054 - ecanon@cup.edu.uy
Contacto Estudiante - Cel.094178031 - porrattimaria@gmail.com

Cordialmente

Prof. Dr. Edwin A. Canon
Orientador de tesis.

Lic. María E. Porratti
Estudiante Investigadora.

Dir. Jacqueline Flores
Directora Escuela Técnica.

Montevideo, 31 de agosto de 2021.

COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN - ISEF Res. N°7/2021

VISTO: la solicitud de Aval efectuada por la Lic. María Eugenia Porratti al Proyecto de Investigación: "EL SENTIDO DEL TALLER EN LOS BACHILLERATOS EN DEPORTE Y RECREACIÓN: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE TALLERISTA" bajo la tutoría de Dr. Edwin Cañón Buitrago.-----

RESULTANDO: 1.- Que oportunamente, se efectuaron diversas sugerencias al precitado proyecto, a los efectos de su ajuste a la normativa imperante en la materia, en especial Decreto N° 158/019. 2.- Que en función de lo requerido, se presentó una nueva documentación por parte de la interesada, adjuntando los documentos que en su versión definitiva, obran en anexo a la presente Resolución.-

CONSIDERANDO: 1.- Que analizados los diversos documentos que componen el proyecto de investigación, se aprecia que han sido debidamente ajustados a las sugerencias oportunamente formuladas por parte de éste Comité. 2.- Que consecuentemente, se entiende que se ha dado cabal cumplimiento a los extremos requeridos en la normativa imperante en la materia, no existiendo observaciones que formular al respecto. ATENTO: a lo expuesto precedentemente y a lo dispuesto en el Reglamento del Comité de Ética en Investigación de ISEF (Res. N° 6 de C.D.A. de 9/VII/2019 – Dist. 588/19 – D.O. 6/IX/2019).-----

EL COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN DEL ISEF RESUELVE:

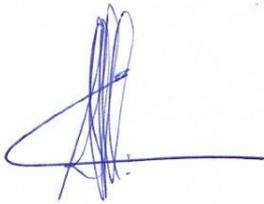
- 1.- Otorgar el Aval al Proyecto "EL SENTIDO DEL TALLER EN LOS BACHILLERATOS EN DEPORTE Y RECREACIÓN: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE TALLERISTA" presentado por la Lic. María Eugenia Porratti bajo la tutoría del Dr. Edwin Cañón Buitrago a efectos del que el mismo pueda llevarse a cabo.
- 2.- Recordarle a la interesada que la "Hoja de Consentimiento Informado" solo debe incluir el texto modelo que le fue suministrado en el 1er. informe elaborado por este Comité de fecha 12 de julio de 2021.
- 3.- La versión definitiva del documento "Hoja de Consentimiento Informado" deberá ser entregado a la brevedad para ser incorporado a Página 2 de 2 los registros del Comité.
- 4.- Recordar a la investigadora que finalizado el proyecto deberá hacer entrega de un informe final de mismo.-----
- 4.- Notificar a la interesada.



Mag. Sabrina Cervetto



Mag. Isabel Pastorino



Dr. Carlos Magallanes

ANDRÉS FABIÁN CERRONE
TOMASELLI Firmado
digitalmente por ANDRÉS
FABIÁN CERRONE TOMASELLI
Fecha: 2021.09.10 12:10:33 -
03'00